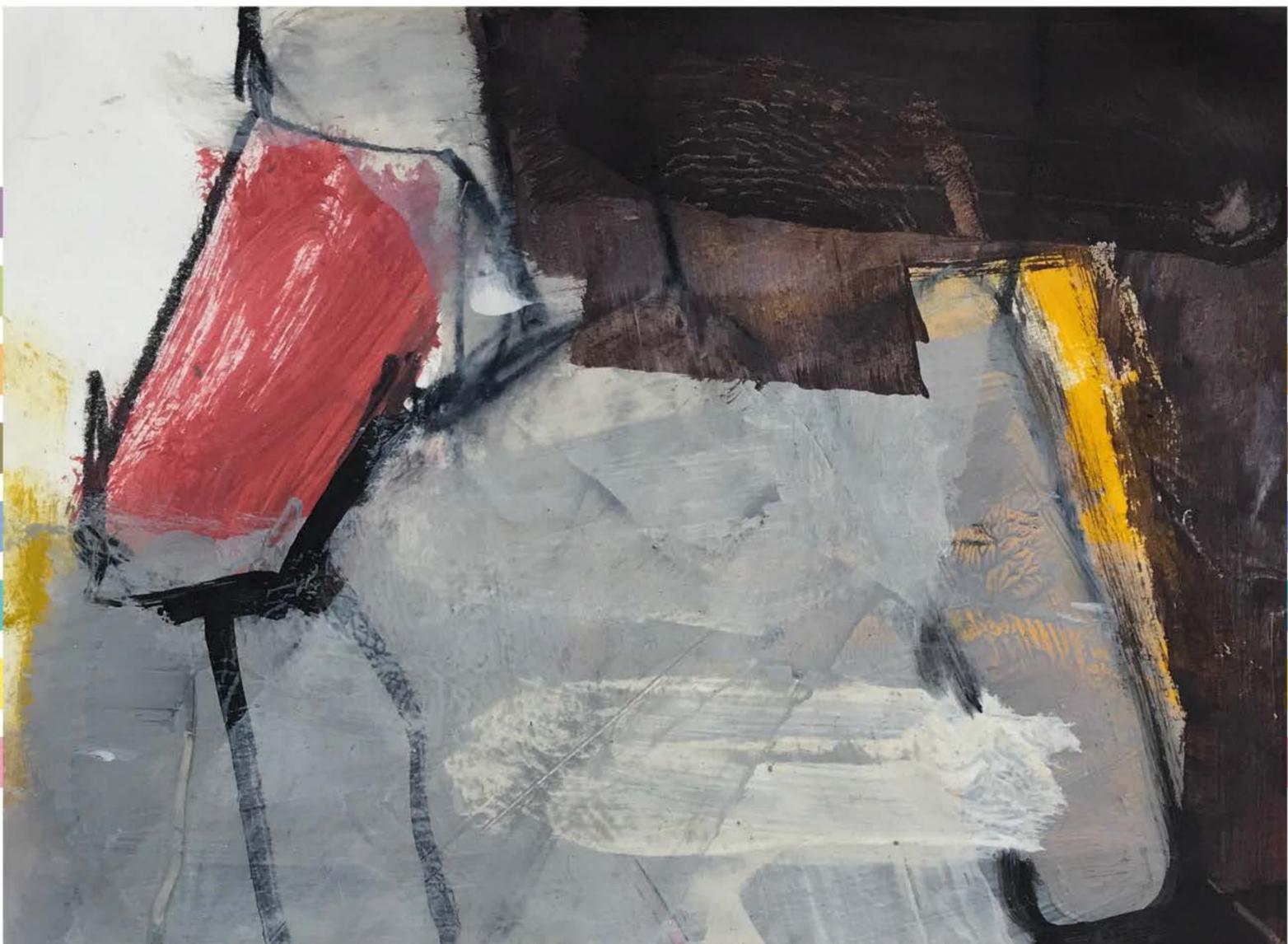


Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Haltungen

Zugänge aus Perspektiven
qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Juliane Engel, Thorsten Fuchs,
Christine Demmer, Christine Wiezorek (Hrsg.)



Haltungen

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 7

Juliane Engel
Thorsten Fuchs
Christine Demmer
Christine Wiezorek (Hrsg.)

Haltungen

Zugänge aus Perspektiven qualitativer
Bildungs- und Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Förderung der Kommission Qualitative Bildungs- und
Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742608>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2608-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1766-8 (PDF)
DOI 10.3224/84742608

Umschlaggestaltung und Titelbild: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow –
www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Inhalt

*Juliane Engel, Christine Demmer, Thorsten Fuchs,
Benjamin Jörissen, Christine Wiezorek*

Haltungen – Perspektiven der qualitativen Bildungs- und
Biographieforschung 9

I Wissenschaft, Forschung und Haltungen

Anke Wischmann

Kritik als Haltung in der Pädagogik? Eine Analyse des Diskurses
um Schule und Neutralität 23

Burkhard Schäffer

Zur Präkonfiguration von Interpretationseinstellungen,
-orientierungen und -haltungen durch onto-epistemologische
Aufschreibesysteme 41

Christine Wiezorek

Zusehen und zuhören – oder doch etwas sagen?
Zur Problematik der inhärenten Validierung des Gesehenen und
Gehörten durch die Zeugenschaft von Forscher:innen 61

Henrike Terhart, Michelle Proyer

Partizipation in der qualitativen Forschung zu Fluchtmigration:
Zur Bedeutung von Haltung 75

Iris Clemens, Theresa Vollmer

Von der Haltung zum Stil. Relationale Überlegungen zu einem
problematischen Konzept 95

II Pädagogik, Professionalität und Haltungen

Anne Bödicker

„Nein, du brauchst das jetzt größer!“ Eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung in Interviews Haltungen von Lehrpersonen weiterverhandeln 113

Renate Liebold, Silke Röbenack

Implizites Wissen im Feld körpernaher Dienstleistungsarbeit . . . 131

Martin Hunold

Bleiben Sie gesund! Gesellschaftsweite Erziehung in den Zeiten der Corona-Pandemie 149

III Gesellschaft, Politik und Haltungen

Sabine Andresen, Lukas Dintenfelder

Haltung und Kritik. Erziehungswissenschaft im Lichte rechtsradikaler Diskurse über Bildung und Schule 171

Arnd-Michael Nohl

Politische Sozialisation und populistischer Protest. Politische Rollenorientierungen und Weltanschauung von Populismus-Anhänger*innen 189

IV Haltungen in (post)digitalen Kulturen

Kathrin Audehm, Katharina Bock

„Selfie mit Busen“ und pädagogisches Ethos? Ethnographische Reflexion über professionelle Haltungen während einer Klassenfahrt 209

Jane Müller, Katrin Potzel, Paul Petschner, Rudolf Kammerl

Haltungen als Ausdruck kommunikativer Figuretionen in familialen Kontexten 227

Anna Carnap, Viktoria Flasche, Michaela Kramer

Posieren oder sich positionieren. Die Rekonstruktion von
Haltungen in jugendlichen Social-Media-Praktiken 245

V Bildung, Sozialisation und Haltungen

Marvin Giehl

Haltungen in der Mensch-Tier-Beziehung – pädagogische
Ambivalenzen und biographische Entwicklungen 267

Merle Hinrichsen

Die Erfahrungshaltung und ihre Veränderung.
Methodologische und biographietheoretische Überlegungen zu
den Erkenntnispotenzialen und Grenzen eines qualitativen
Längsschnitts 285

Julia Lipkina

Artikulationsraum, Nicht-Ort oder Identitätsnische – Schule als
Ort der Entwicklung von Haltungen 303

Über die Autor*innen 321

Haltungen – Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

*Juliane Engel, Christine Demmer, Thorsten Fuchs,
Benjamin Jörissen, Christine Wiezorek*

Erziehungs-, Sozialisations-, Lern- und auch Bildungsprozesse erzeugen Haltungen und werden unter dem Einfluss von Haltungen erzeugt. Jene Interaktionsgeschehen lassen sich durch die Haltungen und (wertenden) Einstellungen sowohl aufseiten der Adressat*innen des pädagogischen Handelns als auch aufseiten der pädagogischen Akteure beschreiben. Sie können implizit oder explizit vermittelt sein, intendiert oder in Form von nicht intendierten Folgen pädagogischen Handelns, eingelagert in den „pädagogischen Takt“ (Herbart 1895: 129), wirksam werden. In der Gestalt werden Haltungen tradiert wie auch transformiert. Dies gilt sowohl für klassische pädagogische Settings, die von interaktiven Vermittlungsprozessen ausgehen, als auch für Praktiken der Peer Culture, wie sie etwa im Kontext postdigitaler (jugend-)kultureller Szenen oder beispielsweise in politischen Bewegungen entstehen. An- und Einsätze der erziehungswissenschaftlichen Forschung untersuchen diese Haltungen in Hinblick auf ihr orientierendes Potenzial und somit auch als ordnungs- und gesellschaftspolitische Phänomene. Gegenwärtig stellt sich vor dem Hintergrund zu verzeichnender antipluralistischer Tendenzen (vgl. Andresen/Oelkers 2018; Heitmeyer 2018) und unter der Signatur von (Post-)Globalisierungsbewegungen etwa die Frage, inwiefern pädagogisches Denken und Handeln in diese Entwicklungen verstrickt sind (vgl. Koller 2023; Engel et al. 2021a), noch einmal neu und anders. Inwiefern sind sie gegebenenfalls sogar an einer Dissemination antidemokratischer Haltungen beteiligt bzw. inwiefern können sie dies verhindern und an der Stärkung demokratischer Haltungen mitwirken? Für zeitgemäße erkenntnis- und wissenschaftspolitische Diskussionen einer erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Haltungen scheinen sich insbesondere forschungsmethodologische Reflexionen zu eignen (vgl. Jergus/Thompson 2011; Ricken 2011), welche die eigene Involviertheit in die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit thematisieren (vgl. Spivak 2012; Chadderton 2018). Hierbei kann auch an Diskurse der Chicagoer Schule und deren

konsequenten Fokus auf Prozesse sozialer Desintegration angeschlossen werden, der durch eine pluralistisch angelegte Methodenentwicklung vorangetrieben wurde (vgl. Mead 1972, 2002, 2015; Engel et al. 2021b). In herrschaftskritischer Perspektive wird im Kontext der Cultural Studies (vgl. Hall 1997) darauf verwiesen, wie kulturelle Praktiken in ihrer Machtförmigkeit und Prozesshaftigkeit ungleiche Verhältnisse schaffen, und dabei der Blick für den kritischen Gesellschaftsbezug von Methodenentwicklungen geschärft. Aber auch wissenssoziologische Forschungen haben die Entstehung neuer, pluraler Forschungsmethoden – etwa indem sie implizites Wissen als erkenntnispolitische Positionierung betonen – entscheidend inspiriert und die Methodenentwicklung somit in wissenschaftspolitischer Haltung reflektiert (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2017).

Aus einer autoritätssensiblen Perspektive erzeugen Haltungen Handlungsmacht, und Handlungsmacht wiederum erzeugt Haltungen (vgl. Foucault 1981; Butler 2001). Reflektiert man diese Prozesse im Kontext aktueller Transformationsdynamiken wie der Postkolonialität und Postdigitalität, die eine Dezentrierung des Subjekts zum Analysegegenstand der Entstehung von Haltungen machen, so rücken Fragen verteilter Agency in den Vordergrund. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung ist aufgefordert, diese sicht-, hör- und nachvollziehbar zu machen sowie die dabei zum Tragen kommende eigene Situiertheit, wie sie Haraway (1988) beschrieben hat, noch konsequenter in den Blick zu nehmen. Insbesondere aus postkolonialer Sicht ermöglicht eine hierfür erforderlich werdende Dezentrierung des westlichen Blicks auf die Entstehung von Haltungen (vgl. Said 1978; Spivak 1988) die hegemoniekritische Auseinandersetzung mit Bezeichnungspraktiken erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Es lässt sich diskutieren, wie Haltungen empirisch sichtbar gemacht werden können und beispielsweise bei Ritualen in Familien machtsensibel als Performativität des Erzieherischen zugänglich werden oder wie sie generations- und sozialisationstheoretische Reflexionen von Kindheit(en) inspirieren (vgl. Wulf et al. 2001; Audehm 2007; Andresen et al. 2011, 2015); wie sie im Kontext von Interaktionsordnungen in der Schule (vgl. Asbrand 2009; Nohl 2019; Kessl et al. 2022) oder in der Kita (vgl. Hünersdorf et al. 2022) zum Tragen kommen und als Scharnier bei der Weitergabe und Transformation von Wissen fungieren. Die qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethodik beschäftigt sich in diesem Zusammenhang stets mit erkenntnistheoretischen Fragen der empirischen Zugänglichkeit und einer (kritischen) Perspekti-

vierung der Entstehung und Tradierung des orientierenden Potenzials von Haltungen. So etwa bei der Diskussion über (Un-)Möglichkeiten ethnographischer Beobachtungen oder qualitativ-rekonstruktiver Videographieforschung, die auf die Analyse der diskursiven Verhandbarkeit von Haltungen, z.B. auf der Ebene von Mimik, Gestik und Performanz, abzielen. Gegenstandstheoretisch gewendet lässt sich sodann untersuchen, wie über Blicke oder bestimmte Gesten Haltungen artikuliert, tradiert und transformiert werden (vgl. Engel et al. 2019b). Haltungen sind zudem sprachlich vermittelt und teilen sich sowohl auf einer expliziten als auch auf einer impliziten Ebene mit (vgl. Dietrich 2010; Dietrich et al. 2022; Nohl 2017): als explizite Bewertungen und als implizite Werthaltungen (vgl. Engel et al. 2019a; Engel et al. 2020).

Doch nicht nur menschliche Akteure sind bei der Hervorbringung von Haltungen beteiligt, sondern auch Architektur und soziomaterielle Ordnungen bringen auf einer beispielsweise körperlich-disziplinierenden Ebene Haltungen hervor (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014). Post-digitale Bildungstheorien wiederum problematisieren, dass die Entstehung von Agency, also von Handlungsmacht, inzwischen stark durch „unsichtbare“ algorithmisierte Ordnungen geprägt ist und hier Fragen des Designs neue Subjektfigurationen hervorbringen. So ließe sich fragen, *wessen* Haltung in postdigitalen Settings überhaupt hervorgebracht wird (vgl. Demmer/Engel 2022; Donner/Jörissen 2022).

Eine ungleichheitstheoretische Perspektive sensibilisiert quer zu diesen vielfältigen Gegenstandsfeldern für diskriminierende Haltungen, die Menschen in Forschung z.B. (un-)sichtbar werden lassen. So verdeutlicht Sasha Marianna Salzmann in ihren Arbeiten zu postmigrantischen Lebenszusammenhängen, wie Fragen der Genese von Haltungen im Kontext von Zugehörigkeitsordnungen differenz- und herrschaftssensibel (vgl. hierzu auch Wrana et al. 2022; Wrana 2023) bearbeitet werden können. Sie reflektiert hierzu eine machtbezogene Dimension, wenn sie autoethnographisch betont:

Ich werde nie wissen, was es heißt, unsichtbar zu sein. [...] Wie es ist, sich nicht ständig in Selbstgesprächen zu beschwichtigen, wenn man mehrmals am Tag gefragt wird, ob man Deutsch verstehe. Mich in der Menge aufzulösen, ist keine Option für mich. Ich gehöre gleich mehreren Minderheiten an; das kaschieren zu wollen, birgt für mich größere Gefahren als meine Positionen zu benennen. (Salzmann 2019: 13)

An diesem Beispiel wird nachvollziehbar, wie eng die Entstehung von Haltungen an ihre Anerkennbarkeit geknüpft ist. Unsichtbarkeit wird in Salzmanns Argumentation als Phänomen diskutiert, das Bezeich-

nungs- und Markierungspraktiken sowie damit verbundene Haltungen zugänglich macht. Sie beschreibt, was sie sein könnte, wenn sie nicht als different markiert würde. Verletzbarkeit bezieht sich bei ihr somit darauf, dass sie markiert wird und niemals unsichtbar in der Masse aufgehen kann. In anderen Argumentationsfiguren lassen sich jedoch auch Formen der Verletzbarkeit durch ein Unsichtbarsein bzw. -machen empirisch beobachten (vgl. Hall 1997; Engel et al. 2019a). Betrachtet man Haltungen dementsprechend aus einer intersubjektivitätstheoretischen Perspektive, entstehen sie in Adressierungs- und Anrufungsprozessen, und es lässt sich danach fragen, „was zur Wahrnehmung, zum ‚Erkennen‘ einer Person [eines Subjekts; d. A.] hinzutreten muss, um daraus einen Akt der Anerkennung zu machen“ (Honneth 2003: 11). In diesem Verständnis wird die Verletzbarkeit von Haltungen besonders deutlich. Welche Haltungen bleiben verborgen oder finden in pädagogischen Settings keinen Zuspruch, keine Anerkennung? Axel Honneth unterscheidet Grade der „Verletzbarkeit durch ein solches Unsichtbarsein“ (ebd.: 12) danach, „wie aktiv das wahrnehmende Subjekt daran beteiligt ist“ (ebd.), Sichtbarkeiten oder Unsichtbarkeiten erzeugen zu können. Die hier angesprochene Aktivität knüpft er wiederum an die Medialität von Anerkennungsprozessen, d.h. an subjektivierende Artikulationspraktiken, wenn er betont: „[D]ie Anerkennung ist im Unterschied zum Erkennen, das ein nicht-öffentlicher, kognitiver Akt ist, auf Medien angewiesen, in denen zum Ausdruck kommt, dass die andere Person ‚Geltung‘ besitzen soll“ (ebd.: 15). Forschungsmethodologisch und -methodisch wäre demnach zu fragen, wessen Haltungen wie sichtbar gemacht werden können, und gegenstandstheoretisch ist zu reflektieren, wie Praktiken der sozialen (Un-)Sichtbarmachung Artikulationsräume und -modi eröffnen können, die das Potenzial haben, als Anerkennungskontexte pluralisierende Haltungen hervorzubringen.

Dies führt erneut zu der eingangs aufgebrachten Diskussion, wie Haltungen beforscht werden können: Die Be- oder Erforschung von Haltungen – wie jedweder bildungsbezogener und sozialer Prozesse – erfordert Haltungen der Forschung im Sinne impliziter und expliziter Haltungen der Forschungspraxis und der Forschenden selbst. Vielleicht kann man aus dieser Perspektive – im losen Anschluss an Ludwik Fleck (2012) – eine paradigmatische wissenschaftliche Figuration (wie zum Beispiel *die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung* oder in breiterer Fokussierung *die Erziehungswissenschaft*) als Überkreuzung eines positionalen (symbolischen) Raumes einerseits

und eines topographischen Raumes andererseits beschreiben. Der positionale Raum hält spezifische Relationierungspotenziale im und zum Diskursraum – im Sinne der Summe „gültiger“ Beobachtungs- und Bezugsweisen – bereit, die einen Bereich diskursiver Praxen definieren, innerhalb derer wir als Wissenschaftler*innen subjektiviert werden. Irgendwo im Schnittfeld von disziplinären Gegenstandskonstruktionen und methodologisch begründeter Forschungspraxis steckt damit ein Moment der Positionalität, das von den Forschenden selbst nie ganz eingeholt werden kann. Das schmälert nicht, sondern verstärkt die Bedeutung reflexiver Wissenschaftlichkeit und reflexiver methodologischer Haltungen; es verweist aber auch auf Grenzen dessen, was innerhalb eines wissenschaftlichen Paradigmas reflexiv einholbar ist. Für die qualitative Forschung als eine Praxis, die ihre Verfahrensweisen rekursiv auf ihre eigene Praxis anwenden kann (bzw. könnte), ist das vielleicht weniger evident als für andere Methodologien und Paradigmen. Vor dem Hintergrund der gegenwärtig stattfindenden globalen Rekonfigurationen von Sichtbarkeiten, Unsichtbarkeiten und ihren medialen Bedingungsgefügen erscheint dies für die zukünftige Entwicklung von Forschungshaltungen relevant. Der vorliegende Band widmet sich dementsprechend Fragen von Haltungen, die sowohl gegenstandsbezogen als auch methodologisch und methodisch perspektiviert werden. So machen die hier versammelten Beiträge einerseits die Erforschung von Haltungen – beispielsweise von pädagogisch professionellen Akteur*innen, Haltungen von und in Familien, von und in Jugendkulturen und -szenen – zum Gegenstand, andererseits auch die Forscher*innenhaltungen selbst. Vertreten sind zudem Beiträge, die diese beiden Zugänge miteinander verbinden. Die Beiträge adressieren hierzu „Haltungen“ in fünf Themenfeldern.

Das erste Diskursfeld stellt *Haltungen* in den Kontext von *Wissenschaft und Forschung (I)*. Zunächst bearbeitet Anke Wischmann die medial vor allem im Jahr 2019 lebhaft geführte Debatte um Neutralität in Schulen und fragt nach möglichen Einsätzen der Kritik. Verhandelt wird, ob Pädagog*innen neutral sein können, müssen oder sollen, um kritisch zu sein – oder ob es sich gerade andersherum verhält. Um dies zu beantworten, beruft sich Wischmann zunächst auf theoretische Auseinandersetzungen zu den Möglichkeiten von Kritik, diskutiert dabei Kritik als Haltung unter Rückgriff auf Theorien von Latour, Foucault und Butler und arbeitet schließlich auf Basis einer Diskursanalyse heraus, wie Kritik in jener Debatte um die Neutralität in Schulen figuriert.

Burkhard Schäffer stellt mit seinen Überlegungen zur Präkonfiguration von Interpretationshaltungen durch Aufschreibesysteme die Frage nach dem Zusammenhang von Einstellungen, Orientierungen und Haltungen der Interpretierenden sowie den Interpretationen selbst ins Zentrum seines Beitrags. Besonders die Rolle der Medien, mit denen die Praxis der Be- und Erforschung erfolgt, wird unter Rückgriff auf Theorien von Kittler, Latour und Barad untersucht. Ziel sei es, so Schäffer, ein besseres Verständnis der Zusammenhänge zwischen Interpretationsprozessen mit Aufschreibesystemen sowie Haltungen der Interpretierenden zu generieren.

Im Beitrag „Zusehen und zuhören – oder doch etwas sagen?“ fragt Christine Wiezorek ausgehend von der ethnographischen Forschung nach einem systematischen Reflexions- und Erkenntnisplatz in Gestalt des eigenen Involviertseins der Forschenden und geht Folgen des Afiziertwerdens durch die Erzählung in Interviewsituationen nach. Insbesondere der forschungsethische Aspekt in Hinblick auf die Problematik der inhärenten Validierung des Gehörten wird in diesem Aufsatz näher beleuchtet.

Auch Henrike Terhart und Michelle Proyer verorten in ihrem Beitrag die Haltung von Forschenden als Teil erkenntnistheoretischer und forschungsethischer Ansprüche. Unter Rückgriff auf Konzepte der qualitativen Sozialforschung definieren sie Haltung als Verschränkung zwischen einerseits körperlich-leiblichem Geschehen und andererseits innerer, sich im Handeln zeigender Grundeinstellung. Terhart und Proyer diskutieren das Potenzial dieser sozialen und damit affektiven Praxis von Haltung(en) in Hinblick auf partizipative Forschungsprozesse und anhand des Beispiels eines europäischen Kooperationsprojekts mit geflüchteten Lehrkräften.

Iris Clemens und Theresa Vollmer realisieren in ihrem Beitrag „Von der Haltung zum Stil“ eine netzwerktheoretische Annäherung an den Diskussionsgegenstand. Sie gehen ebenfalls von Haltung als einem Zusammenspiel von körperlichem Verhalten und Praktiken sowie innerer Einstellung aus. Zudem betonen sie die starken Verweise auf Kontextualisierung und soziale Einbettung von Aktionsmustern, wie sie vom sozialwissenschaftlichen Konzept der Haltung – des Habitus – vorgeschlagen werden. Sodann gehen sie aus netzwerktheoretischer Perspektive der Frage nach, unter welchen Bedingungen bestimmte Aktions- und Emotionsmuster zu wiederkehrenden Mustern werden, und erweitern damit den Begriff der Haltung um einen relationalen Blickpunkt.

Das zweite Themenfeld situier *Haltungen* im Kontext von *Pädagogik und Professionalität (II)*. Der Beitrag von Anne Bödicker widmet sich der Schnittstelle von Biographie, Jugend, Behinderung und Schule. Sie stellt die These auf, dass die Orientierung an einer schulischen Normalmatrix, d.h. auch die Haltung von Lehrkräften mit normativen Fähigkeitszuschreibungen, einen freien Zugang zu Regelschulen für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen verhindert. Mittels Analysen von Interviewauszügen Jugendlicher mit Sehbeeinträchtigung diskutiert sie, wie diese Jugendlichen in ihren Erzählungen pädagogische Fähigkeitszuschreibungen und darin mitschwingende Normalitätsvorstellungen und Haltungen weiterverhandeln, dekonstruieren oder reproduzieren.

Einen empirischen Ansatz verfolgen auch Renate Liebold und Silke Röbenack, die mit ihrem Beitrag eine soziologisch-praxistheoretische Perspektive auf die professionelle körpernahe Dienstleistungsarbeit eröffnen. Reflektiert wird dabei, wie soziale Ordnungen im körpernahen Dienstleistungsgeschehen zustande kommen und aufrechterhalten werden. Eine wichtige Rolle scheinen nach den Befunden die erfahrungsgebundenen und handlungsleitenden Orientierungen zu spielen, die es ermöglichen, sich in prekären Nähezonen sicher zu begegnen.

Martin Hunold betrachtet in seinem Beitrag Haltung im Kontext von (impliziter) Erziehung, die er als sanktionsbasierte und nachhaltige Zumutung von (habituellen) Orientierungen und Haltungen definiert. Seiner These nach wurden den Menschen im Zuge öffentlicher Diskurse der COVID-19-Pandemie in allen Lebensaltern informell und implizit bestimmte Haltungen und Orientierungen – erzieherisch – zugemutet. Im Zentrum seines Beitrags steht die Evaluation und Reflexion von Möglichkeiten gesellschaftsweiter Erwachsenenbildung durch Diskurse.

Das dritte Themenfeld kontextualisiert *Haltungen* in *gesellschaftlichen und politischen* Feldern (III). Sabine Andresen und Lukas Dintenfelder begreifen Haltungen als eine Schnittstelle zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung, pädagogischer Praxis sowie gesellschaftlichen Werten und Phänomenen und sie konzeptualisieren den Begriff in ihrem Beitrag so, dass er es möglich macht, sich kritisch mit antidemokratischen Diskursen über pädagogische Konzepte, Themen und Praxen auseinanderzusetzen. Hierbei schließen sie in ihren Analysen an Theodor W. Adornos Konzept des sogenannten neuen Rechtsradikalismus an, revitalisieren es, zeigen zugleich aber notwendige Erweiterungen auf.

Im Beitrag „Politische Sozialisation und populistischer Protest“ analysiert Arnd-Michael Nohl populistische Bewegungen aus dem politisch rechten Feld anhand von Transkripten aus Fokusgruppen von Teilnehmer*innen der PEGIDA-Protteste. Kontrastierend hierzu diskutiert er auch linken und islamisch geprägten Populismus, um zu zeigen, dass sich die Zustimmung zu populistischer Politik unabhängig vom Gefüge politischer Sozialisation vollzieht. Er versteht Populismus als ein Problem politischer Rollenorientierungen und kontextualisiert es demnach als Komponente politischer Haltungen.

Das vierte Themenfeld widmet sich *Haltungen in (post)digitalen Kulturen (IV)*. In ihrem Beitrag „Selfie mit Busen‘ und pädagogisches Ethos?“ fokussieren und analysieren Kathrin Audehm und Katharina Bock einen Sprechakt als pädagogisches Kommunikationsverhältnis, um sodann aus ethnographischer Perspektive professionelle Haltungen zu diskutieren und deren Übertragbarkeit von spontan-situativen Haltungen zu einem pädagogischen Ethos zu sondieren. Gegen Ende stehen Schlussfolgerungen für die empirische Analyse pädagogischer Haltungen im Zentrum ihres Beitrags.

Jane Müller, Katrin Potzel, Paul Petschner und Rudolf Kammerl stellen medienbezogene Sozialisationsinstanzen innerhalb der Familie in den Mittelpunkt ihres Aufsatzes. Sie untersuchen spezifische Haltungen von Eltern und Kindern, die innerhalb medienbezogener Aushandlungsprozesse zum Ausdruck kommen. Unter dem Aspekt von maximalen Kontrasten werden dabei Fotografien aus einem DFG-Projekt analysiert, um heterogene familiäre Sozialisationsprozesse und medienbezogene Haltungen zu rekonstruieren.

Anna Carnap, Viktoria Flasche und Michaela Kramer fragen nach den Haltungen, die von Jugendlichen auf und mit Social-Media-Plattformen relevant gesetzt und bearbeitet werden. Anknüpfend an die Cultural Studies argumentieren sie, dass Medien als Aushandlungsarenen des Common Sense verstanden werden können, und analysieren Haltungen als Praktiken der Positionierung. Im Fokus steht die empirische Rekonstruktion von jugendlichen Selbstdarstellungen auf Basis digitaler (Bewegt-)Bildproduktionen, die an Vorüberlegungen zu Haltungen im Spannungsfeld von Medien, Praxis und Gesellschaft anschließt.

Das fünfte Themenfeld umfasst *Bildung, Sozialisation und Haltungen (V)*. Im Beitrag von Marvin Giehl wird davon ausgegangen, dass Haltungen gegenüber nichtmenschlichen Tieren auch pädagogisch und

biographisch geformt werden. Giehl begreift Haltungen dabei im Anschluss an Ralf Bohnsack als Konzept des Orientierungsrahmens, im engeren Sinne als *Modus* der Handlungspraxis. Welche Rolle biographische Momente bei einer Veränderung der Haltung gegenüber nicht-menschlichen Tieren einnehmen, wird mittels bildungstheoretischer Brücken von der Empirie zu theoretischen Konzepten beantwortet; hierbei wird Bezug auf Speziesismus als Haltung genommen.

Merle Hinrichsen untersucht Potenziale und Herausforderungen von biographietheoretischen Überlegungen hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an qualitative Längsschnittstudien. Ausgehend vom Konzept der Erfahrungshaltung nach Fritz Schütze setzt Hinrichsen am Desiderat der methodologischen und methodischen Fragen biographieorientierter Längsschnittstudien an und verbindet theoretische Konzepte mit empirischen Fallrekonstruktionen, um Erkenntnispotenziale und Grenzen dieses Vorgehens zu reflektieren.

Im Beitrag von Julia Lipkina werden Haltungen schließlich aus bildungstheoretischer Perspektive als das Ergebnis einer reflexiven (Wieder-)Aneignung bzw. Distanzierung von denjenigen Werten verstanden, die (primär-)sozialisatorisch vermittelt worden sind. So konzeptualisiert wird gefragt, inwiefern Heranwachsende bei der Entwicklung von Haltungen unterstützt und in der Tätigkeit der Reflexion angeleitet werden können, wozu auf Charles Taylors Identitätstheorie rekurriert wird und eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung schulischer und außerschulischer Kontexte für die Entstehung von Haltungen erfolgt.

Allen Beitragenden, die das vorliegende Buch mit ihren Fragen, Ideen und Reflexionen zu Haltungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung ermöglicht haben, gebührt unser großer Dank. Über die ganze Zeit hinweg hat Uta Marini den Satz verantwortet, die Publikation begleitet und mit ihrem geschulten Blick zu diesem Buch einen ungemein wertvollen Beitrag geleistet. Ihr wie auch Franziska Deller vom Verlag Barbara Budrich danken wir sehr herzlich.

Literatur

- Andresen, Sabine/Bründel Heidrun/Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2015): FamilienLeben. Seelze: Friedrich.
- Andresen, Sabine/Diehm, Isabell/Sander, Uwe/Ziegler, Holger (2011): Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children, Bd. 4. Dordrecht: Springer Netherlands.

- Andresen, Sabine/Oelkers, Jürgen (2018): Tabubruch und Radikalisierung. Bildungshistorische und -theoretische Analysen. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 6, S. 725–727.
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft*, Bd. 1. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Audehm, Kathrin (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chadderton, Charlotte (2018): *Judith Butler, Race and Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane (2022): Educational research in (post-)digital spaces. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 23, 1, S. 60–66.
- Dietrich, Cornelia (2010): *Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Dietrich, Cornelia/Carnap, Anna/Staab, Lena Marie (2022): Bildung als Artikulation. Schulische Reflexionspraxis an den Grenzen der Sprachlichkeit. In: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis Jahrbuch Grundschulforschung*, S. 275–286.
- Donner, Martin/Jörissen, Benjamin (2022): Digitale Designs und ästhetische Praxis: Biographische, situative und produktionsorientierte Haltungen junger Menschen im Umgang mit materiell-digitalen MusikmachDingen. In Ahlers, Michael/Jörissen, Benjamin/Donner, Martin/Wernicke, Carsten (Hrsg.): *MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Sozialmaterialität von Musiktechnologie*. Olms: Universitätsverlag Hildesheim, S. 231–264.
- Engel, Juliane/Applis, Stefan/Mehren, Rainer (2020): Zu globalisierenden Praktiken ethischen Urteilens in Schule und Unterricht. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43, 4, S. 13–24.
- Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.) (2021a): *Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung*. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22, 1, S. 139–158.
- Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.) (2021b): *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Engel, Juliane/Gebhardt, Mareike/Kirchmann, Kay (Hrsg.) (2019b): *Zeitlichkeit und Materialität. Interdisziplinäre Perspektiven auf Theorien der Präsenz und des impliziten Wissens*. Bielefeld: transcript.
- Engel, Juliane/Göhlich, Michael/Möller, Elke (2019a): *Interaction, subalternity, and marginalisation: An empirical study on glocalised realities in the classroom*. In: *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 13, 1, S. 40–53.
- Fleck, Ludwik (2012): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): *Schule als Disziplinierungs- und Machtraum*. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, S. 63–79.
- Hall, Stuart (1997): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Haraway, Donna (1988): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies* 14, 3, S. 575–599.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): *Autoritäre Versuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herbart, Johann Friedrich (1895): *Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik*. 1802. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Honneth, Axel (2003): *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hünersdorf, Bettina/Breidenstein, Georg/Dinkelaker, Jörg/Schnoor, Oliver/Tyagunova, Tanya (Hrsg.) (2022): *Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2011): *Die Politik der „Bildung“*. Eine theoretische und empirische Analyse. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 103–121.
- Kessl, Fabian/Machold, Claudia/Pfaff, Nicolle/Richter, Martina/Tervooren, Anja (2022): *(De)Institutionalisation of Education and Social Care*. In: *Social Work & Society – Online Journal for Social Work and Social Policy (SW&S)* 20, 1, S. 1–4.
- Koller, Hans-Christoph (2023): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1972): *The Philosophy of the Act*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (2002): *The Philosophy of the Present*. Great books in philosophy. New York: Prometheus Books.
- Mead, George Herbert (2015): *Mind, self and society*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2019): AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik. Stuttgart: UTB.
- Ricken, Norbert (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 9–24.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Salzmann, Sasha M. (2019). Sichtbar. In: Aydemir, Fatma/Yaghoobifarah, Hengameh (Hrsg.): Eure Heimat ist unser Albtraum. Berlin: Ullstein, S. 13–26.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the interpretation of culture. Champaign: Univ. of Illinois Press, S. 271–313.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wrana, Daniel (2023): Der ethische Einsatz des Übersetzens. In: Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Bielefeld: transcript, S. 45–96.
- Wrana, Daniel/Schmidt, Melanie/Schreiber, Jakob (2022): Pädagogische Krisendiskurse. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 3, S. 362–381.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual. Wiesbaden: VS-Verlag.

I Wissenschaft, Forschung und Haltungen

Kritik als Haltung in der Pädagogik? Eine Analyse des Diskurses um Schule und Neutralität

Anke Wischmann

Sollen Pädagog*innen neutral oder kritisch sein oder müssen sie neutral sein, um kritisch sein zu können? Hierzu kann man sich in unterschiedlicher Weise positionieren. In dem vorliegenden Beitrag geht es um die Frage der Haltung von Lehrenden in der schwierigen Auseinandersetzung mit der AfD und ihrer nunmehr in mehreren Bundesländern installierten Plattform, die dazu auffordert, „Verstöße gegen das Neutralitätsgebot“ in Schulen, durch Lehrpersonen, zu melden. Gegenstand des Beitrags ist die Rekonstruktion der Debatte um offene Briefe einiger Hamburger Lehrer*innen als Reaktion auf das von der AfD initiierte „Informationsportal Neutrale Schulen Hamburg“ (AfD-Fraktion Hamburg 2022a: o.S.).

1 Neutralität und Kritik als Haltung

Theoretisch wird auf jüngere Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten von Kritik rekurriert, die ins Verhältnis zum Begriff der Neutralität gesetzt werden. So setzt sich beispielsweise Latour (2007/2019) mit den Fallstricken aktueller Kritik auseinander. Dazu inspiziert er poststrukturalistische Arbeiten (z.B. Foucault 1992), die der Kritik ihm zufolge gleichsam den Boden entzogen hätten, weil sie es unmöglich machten, einen Grund der Kritik zu formulieren (vgl. Latour 2007/2019: 20f.). Dagegen argumentieren bspw. Flatscher und Seitz (2018), dass Latour das Kind mit dem Bade ausgeschüttet hätte und gerade Foucault die sich derzeit zeigende Problematik des Umgangs mit und des Verständnisses von Kritik bereits benannt habe (dazu Foucault 2003). Tatsächlich bezeichnet Foucault Kritik als eine Haltung, die sich als

eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln auch, ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem, was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen auch – etwas, was man die Haltung der Kritik nennen könnte (Foucault 1992: 8),

manifestiere. Kritik kann im Anschluss daran als ein „experimentelles Anders-Denken“ (Lüders 2004: 67) verstanden werden, dem es darum geht „herauszufinden, ob es möglich ist, eine neue Politik der Wahrheit zu konstituieren“ (Foucault 2008: 54). Hier soll keine generelle Auseinandersetzung mit dem Begriff der Haltung erfolgen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass es eine Haltung der Kritik gibt. Diese bezeichnet eine Infragestellung des Gegebenen, die begründet sein muss, aber auch selbst potenziell in der Kritik steht. Offen ist dabei, wohin die Kritik uns führt, nicht aber, worauf sie sich beruft.

Nun mag man vernünftigerweise fragen: Wofür soll ein anderes Denken gut sein, wenn wir nicht im Voraus wissen, dass dieses andere Denken eine bessere Welt hervorbringt, wenn wir keinen moralischen Rahmen haben, in welchem mit Gewissheit zu entscheiden ist, ob bestimmte neue Möglichkeiten oder Weisen anderen Denkens jene Welt hervorbringen, deren Verbesserung wir mit sicheren und schon etablierten Standards beurteilen können? (Butler 2001: o.S.)

Damit greift Butler die Kritik an der Kritik von Latour auf. Worauf können wir uns berufen, wenn wir Kritik üben? Was ist die richtige oder angemessene Haltung und welche Kritik ist berechtigt?

Der AfD geht es in ihren Ausführungen dezidiert darum, Kritik an schulischen Praktiken zu üben, die sie für nicht neutral hält. Anlass sind aus ihrer Sicht begangene „Verstöße gegen das Neutralitätsgebot“ (AfD-Fraktion Hamburg 2022a: o.S.). Sie beruft sich in ihrer Kritik auf den Beutelbacher Konsens (vgl. Wehling 1977/2016), auf das Grundgesetz sowie länderspezifische Schulgesetze und fordert vor diesem Hintergrund sich selbst gegenüber Neutralität ein. Doch was ist unter Neutralität in diesem Zusammenhang, im Diskurs um Schule, Unterricht und politische Bildung zu verstehen?

Der Begriff der Neutralität wird in unterschiedlichen Fachdisziplinen diskutiert, vor allem in der Rechtswissenschaft (z.B. Eckertz 2019; Engi 2019), in den Politikwissenschaften (z.B. Bratu 2015) sowie der politischen Bildung und der Politikdidaktik (z.B. Widmaier/Zorn 2016). Aus rechtlicher und auch politischer Perspektive geht es um die Neutralität eines Staates gegenüber anderen Staaten, also im Rahmen internationaler Politik (vgl. Riklin 1977) und die Neutralität des Staates, seiner Organe und Akteure im Inneren (etwa gegenüber politischen Parteien). Für den hier verhandelten Diskurs ist die letztere Perspektive relevant.

Die innerstaatliche Neutralität wird in der Staatslehre als ein Kennzeichen des modernen europäischen Staates verstanden, der die konfessionellen Bürgerkriege dadurch überwinden konnte, dass er sich nicht durch einen religiösen Wahrheitsanspruch, sondern durch weltliche Zwecke legitimiert. (Eckertz 2019: 262)

Allerdings ist kontextabhängig zu bestimmen, was konkret unter Neutralität zu verstehen ist, und muss deshalb vom Verfassungsgeber entsprechend festgelegt werden.

Im Verhältnis zu den politischen Parteien ist der Staat nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts aufgrund des Prinzips der Chancengleichheit der Parteien nach Art. 21 Abs. 1 Grundgesetz (GG) zur Neutralität verpflichtet. (Ebd.: 263)

Hier geht es also darum, dass Vertreter*innen des Staates (etwa Regierungsmitglieder) nicht für eine politische Partei Position beziehen dürfen – oder eben gegen sie, weil sonst die Chancengleichheit im Wahlkampf beeinträchtigt würde. Lehrer*innen sind allerdings, so Eckertz (seines Zeichens ehemaliger Verfassungsrichter), nicht als Vertreter*innen des Staates zu sehen, denn

[d]ie Schule, in der sich die Stellenbesetzung von Rechts wegen nur nach der fachlichen Qualifikation richtet, steht außerhalb dieses Wettbewerbs der Parteien. Die Lehrer haben keine „Doppelrolle“, die entlang der Trennlinie von amtlicher Funktion und Teilnahme am parteipolitischen Meinungskampf aufgespalten werden könnte, an der das Neutralitätsgebot nach Art. 21 Abs. 1 GG ansetzt. Die Schule ist ein Ort der politischen Bildung. Sie ist kein Ort der politischen Willensbildung des Volkes, an der nach Art. 21 Abs. 1 GG die Parteien beteiligt sind. (Ebd.: 266)

Diese Differenzierung ist wichtig, da sich die AfD auf eine Rechtsprechung zu ihren Gunsten beruft, die allerdings eine Parteinahme von Politiker*innen betraf (vgl. BVerfGE 148, 11). Hier geht es also um *parteiliche Neutralität* der Staatsorgane. Bezugspunkt für die Positionierung von Lehrenden ist somit nicht das Neutralitätsgebot, sondern das Grundgesetz (vgl. Niendorf/Reitz 2019). Es ist demnach nicht nur erlaubt, sondern geboten, sich als Lehrperson mit den Bezugnahmen von Parteien auf das Grundgesetz im Unterricht auseinanderzusetzen. Von daher ist fraglich, ob die Forderung der AfD, „Verstöße“ gegen das Neutralitätsgebots durch Lehrer*innen aufzuzeigen, rechtlich begründbar ist. Des Weiteren bezieht sich die AfD, wie erwähnt, auf den Beutelsbacher Konsens. Dieser stellt die Zusammenfassung einer Ex-

pertentagung aus dem Jahr 1977 dar, auf der das Verhältnis von Politik und politischer Bildung diskutiert worden ist (vgl. Wehling 1977/2016). Dabei war das Anliegen der Beteiligten, vor dem Hintergrund sehr kontroverser öffentlicher Debatten, in der politischen Bildungsarbeit einen Modus Operandi zu finden, mit diesen Kontroversen umzugehen – nicht etwa sie aufzulösen (vgl. hierzu Reinhardt 2019). Zwar „gehört [zur politischen Bildungsarbeit; A.W.] das Bemühen um Überparteilichkeit und der Versuch, andere politische Standpunkte nicht nur fair zu würdigen, sondern auch das Übernehmbare zu entdecken“ (Wehling 1977/2016: 20). Allerdings geht es durchaus auch darum, sich als Lehrperson zu positionieren und dies zu begründen, um eine Auseinandersetzung zu ermöglichen (vgl. bspw. Niendorf/Reitz 2019). Festgehalten wurden im Beutelsbacher Konsens drei Grundprinzipien politischer Bildungsarbeit: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Orientierung an den Interessen der Schüler*innen sowie die Operationalisierbarkeit dieser Interessen (vgl. Lösch 2020).

In den Auseinandersetzungen um den Beutelsbacher Konsens, insbesondere im Bereich der politischen Bildung und der Politikdidaktik, ist man sich trotz großer Kontroversen erstaunlich einig darüber, dass es keinesfalls darum gehen kann, dass Lehrpersonen selbst keine Position vertreten dürfen (vgl. Widmaier/Zorn 2016). In der Schule muss es demnach darum gehen – und dies ergibt sich sowohl aus dem Beutelsbacher Konsens als auch aus der Rechtsprechung –, dass unterschiedlichsten politischen Positionen Rechnung getragen werden muss, dass diese aber eben (und darum geht es letztlich in der (politischen) Bildungsarbeit) kontrovers diskutiert werden sollen, damit Heranwachsende sich ihre eigene, gut begründete Position erarbeiten können. Für den Umgang mit der AfD in der Schule heißt das, dass selbstverständlich auch ihre Positionen diskutiert werden müssen. Allerdings steht fest, dass die AfD – oder einige ihrer Mitglieder oder Unterorganisationen – Positionen vertreten, bei denen infrage gestellt wird, ob sie im Einklang mit dem Grundgesetz stehen (vgl. hierzu bspw. Koschmieder/Koschmieder 2019), und dies muss eben auch Gegenstand des Unterrichts sein.

Was ergibt sich hieraus für eine Haltung der Kritik? Zunächst ist festzuhalten, dass es weder im Grundgesetz noch im Beutelsbacher Konsens darum geht, dass Lehrende neutral sein sollen, sondern darum, dass sie alle Parteipositionen gleichermaßen betrachten und diese in ihrer Kontroversität darstellen. Letztlich geht es um die Sichtbarmachung bestehender Dissense, die nicht aufhebbar sind, und dies stellt

gleichsam ein Grundmerkmal einer demokratischen Gesellschaft dar (vgl. Salomon 2016). Dies entspricht m.E. dem Kritikverständnis von Foucault und Butler, also einer Haltung der Kritik, die tatsächlich nicht neutral sein kann – und darf. Zusätzlich muss deutlich gemacht werden, dass der Neutralitätsbegriff selbst uneindeutig ist und dass er kontextspezifisch zu definieren ist – nur so kann er zum Ausgangspunkt bzw. Gegenstand von Kritik werden.

2 Methodik: Diskursanalyse¹

Vor dem Hintergrund dieser Problematisierungen wird im Kontext einer Fallstudie (vgl. Stake 2010; Yin 2014) eine Diskursanalyse (Foucault 1981; Koller/Lüders 2004) vorgenommen, die der Frage nachgeht, wie als Kritik bzw. als kritisch bezeichnete Haltungen in der besagten Debatte figuriert sind. In diesem Zusammenhang ist der Fall die Debatte um Neutralität in Schulen, die durch die AfD und das entsprechende Portal angestoßen worden ist.

Dieser Fall soll im Folgenden als „intrinsic“ Fall untersucht werden (Stake 2010: 121f.). Ein intrinsisches Interesse an einem Fall bezieht sich auf den Fall an sich, z.B. sein Erscheinen, seine Logik, sein Selbstverständnis. Diese Perspektive auf den Fall entspricht hier dem untersuchten Korpus des Diskurses. Um die Logik des Falls und die hier artikulierten Haltungen zu untersuchen, bietet sich *ein diskursanalytisches Vorgehen* an. Dieses orientiert sich an den Arbeiten Foucaults und bezieht sich zudem auf an ihn anschließende methodische Überlegungen von Koller und Lüders (2004). Nicht zuletzt geht es dabei um eine Systematisierung von Kritik als Forschungspraxis, welche sich einerseits aus der Archäologie des Wissens ableiten lässt. Das grundlegende Prinzip dieser Analyse ist das Prinzip der Umkehrung, das die „Formen der Ausschließung, der Einschränkung, der Aneignung“ (Foucault 2017) des Diskurses bzw. der diskursiven Formationen zu analysieren sucht. Es geht also um eine Rekonstruktion der Konstitution des Diskurses und der darin wirksamen Kontrollprozeduren, der Prozesse der Verknappung (vgl. Koller/Lüders 2004).

Laut Koller und Lüders (2004) ist das Ziel einer Diskursanalyse im Anschluss an Foucault die Erforschung „übersubjektiver Regeln der gesellschaftlichen Produktion von Wissen, Wahrheits- und Wirklichkeitskonzeptionen“ (ebd.: 58). Diese zeigen sich als Diskurse bzw. dis-

1 Vgl. zu diesem Abschnitt Wischmann 2017: 50ff.

kursive Formationen (Foucault 1981: 48ff.), wobei den Ausgangspunkt der Analyse die Aussagen (des Diskurses) bilden (Koller/Lüders 2004: 60). Was genau eine Aussage ist, kann variieren und lässt sich nicht an semantischen oder grammatischen Regeln festmachen (Foucault 1981: 115ff.). Vielmehr geht es um die Funktion der Aussage als Teil einer diskursiven Formation: Sie bringt Diskursgegenstände, Subjektpositionen, Begriffe und Möglichkeiten der strategischen Verwendung hervor und setzt sie miteinander in Beziehung (Koller/Lüders 2004: 60). Eben dieses In-Beziehung-Setzen gilt es zu analysieren, um die diskursive Formation zu rekonstruieren und dann – genealogisch weitergedacht – auf ihre „Prinzipien der kämpferisch-strategischen Bemächtigung von Diskursen“ (ebd.: 67) hin zu befragen. Lüders und Koller fassen die vier von Foucault in der Archäologie vorgeschlagenen Analyserichtungen zusammen (vgl. ebd.: 60ff.). Zunächst wird nach den *Diskursgegenständen* gefragt. Danach werden die *Äußerungsmodalitäten* rekonstruiert, die Auskunft darüber geben, wer wie worüber spricht und gehört wird oder nicht. Im nächsten Schritt folgt eine genaue *Untersuchung der Ordnung des Aussagefeldes und damit der Hervorbringung spezifischer Begriffe*. Zuletzt werden die *Strategien eines Diskurses* untersucht. Dabei geht es einerseits um die diskursimmanente Regelmäßigkeit, aber auch um die Bedeutung dem Diskurs äußerlicher Praktiken, auf die er Bezug nimmt. Hier kann es sich auch um nicht-diskursive Praktiken handeln. Diese vier Analyserichtungen rahmen das methodische Vorgehen, legen es jedoch nicht fest. Vielmehr ergibt sich das Vorgehen aus der Ordnung der diskursiven Formationen selbst.

3 Der Fall: Neutralität und Kritik in der Schule?

Der Korpus der Untersuchung wurde über den Zeitraum eingegrenzt. Im Herbst 2018 veröffentlichte die Hamburger AfD ein „Informationsportal“ mit dem Namen „Neutrale Schulen Hamburg“. Die berücksichtigten Publikationen sind bis August 2019 erschienen.

Im Folgenden wird der in diesem Fall dokumentierte Diskurs rekonstruiert. Den Anfang bildet die Perspektive der AfD selbst, nicht nur die Darstellungen auf der Plattform „Neutrale Schulen Hamburg“, sondern darüber hinaus einiger relevanter Inhalte aus dem Parteiprogramm (AfD 2022). Auf der Plattform heißt es zunächst:

Zur Stärkung eines demokratischen und freien Diskurses an den Hamburger Schulen startet die AfD-Fraktion in der Hamburgischen Bürgerschaft im Schuljahr 2018/19 die Aktion „Neutrale Schulen Hamburg“ (NeuSchuH). Mit

der Aktion wollen wir umfassend über die Rechtsvorschriften rund um das Neutralitätsgebot aufklären. Zugleich wollen wir ein Bewusstsein dafür schaffen, wie Neutralität in der schulischen Praxis rechtskonform umzusetzen ist und wie sich Betroffene im Falle von Neutralitätsverstößen schulintern zur Wehr setzen können.

Diese Veröffentlichung stellt ein *Diskursereignis* (1) dar, da es eine über die Hamburger Landesgrenzen hinausgehende Diskussion um Neutralität in Schulen anstößt. Wie dem Zitat zu entnehmen ist, geht es der Plattform nicht, wie der Titel suggeriert, allein darum zu informieren. Vielmehr wird dezidiert dazu aufgefordert, tätig zu werden. Unter der Rubrik „Tipps zum Vorgehen bei Verstößen“ heißt es:

Schüler, die den Verdacht haben, Verstöße gegen das schulische Neutralitätsgebot wahrzunehmen, sollten das Gespräch mit dem Fachlehrer oder ggf. seinem Vorgesetzten, also einem Mitglied der Schulleitung, suchen und beschreiben, wie sie die Situation im Unterricht erlebt haben. (AfD-Fraktion Hamburg 2022b: o.S.)

Allerdings, so heißt es weiter, sei es nicht immer einfach, dieser Aufforderung zu folgen, insbesondere weil negative persönliche Konsequenzen zu befürchten seien. Deshalb stellt die AfD ein Kontaktformular zur Verfügung, über das entsprechende Fälle der Partei gemeldet werden können, die dies dann prüfen und ggf. anonymisiert an die zuständige Behörde weitergeben würde. So wird die Schule als parteipolitische Arena dargestellt, die sie tatsächlich nicht sein sollte. Sie – und die Lehrpersonen – sollen der AfD zufolge neutral sein. Doch was heißt das genau? Die Installierung des Portals bzw. der Aktion legitimiert die AfD mit Bezug auf in Deutschland und Hamburg geltende Rechtsprechungen, nämlich das Grundgesetz und das Schulgesetz. Insbesondere wird hier auf die Notwendigkeit verwiesen, dass Lehrpersonen sich an bestehendem Recht zu orientieren haben. Dabei geht es unter anderem um Meinungsfreiheit, aber auch um den Schutz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vor „menschenverachtenden“ und „demokratiefeindlichen“ Angriffen. Die Übergänge sind strittig. Deshalb müssten

Lehrer [sic!] [...] immer wieder sorgfältig abwägen, ob auch in der Gesellschaft besonders umstrittene und unpopuläre Positionen z.B. bei den Themen Migration oder Islam zum verfassungskonformen Meinungsspektrum zählen oder dieses bereits überschreiten; eigene parteipolitische oder weltanschauliche Präferenzen dürfen bei dieser Abwägung keine Rolle spielen. Sollten Schüler [sic!] oder Eltern zu der Feststellung gelangen, ein Lehrer verenge den Diskussionsraum unzulässigerweise, indem er bestimmte politische Positionen von

vornherein als vermeintlich „menschenverachtend“ oder „demokratiefeindlich“ beanstandet, sollte das Gespräch mit dem Fachlehrer [sic!] gesucht werden. (Ebd.)

So wird deutlich, dass es um umstrittene Positionen geht, die vor allem von der AfD bzw. einigen ihrer Mitglieder vertreten und die öffentlich kontrovers diskutiert werden (Bundeszentrale für politische Bildung 2020: o.S.). Wie oben aufgezeigt wurde, wäre jedoch genau dieses Vorgehen im Sinne des Beutelsbacher Konsenses. Zudem fällt auf, dass die AfD hier den Diskurs über sich selbst übernimmt, indem sie zitiert und gleichzeitig die Stoßrichtung verkehrt. So erscheint die Tatsache, dass bspw. die Jugendorganisation der Partei, die *Junge Alternative*, wegen (rechts-)extremistischer Bestrebungen vom Verfassungsschutz zum Verdachtsfall erhoben wurde (Verfassungsschutz 2019: o.S.), als aus der „weltanschaulichen Präferenz“ der Lehrperson heraus entstandene, ideologische Aussage. Auf ihrer Homepage konstatiert die AfD weiter, dass sie sich als einzige Partei verstehe, die zu einer „transparenten, bürgernahen, rechtsstaatlichen und demokratischen Politik [...] imstande“ sei:

In ernster Sorge vor politischen und wirtschaftlichen Fehlentwicklungen in Deutschland und in der Europäischen Union haben wir die Partei Alternative für Deutschland gegründet. Die europäische Schulden- und Währungskrise hat viele Menschen davon überzeugt, daß die bislang im Bundestag vertretenen Parteien zu einer nachhaltigen, transparenten, bürgernahen, rechtsstaatlichen und demokratischen Politik nicht imstande oder nicht willens sind. Wir formulieren Alternativen zu einer angeblich alternativlosen Politik. Dabei bejahen wir uneingeschränkt die freiheitlich-demokratische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland, unsere abendländische Kultur und das friedliche Zusammenleben der Völker Europas. (AfD 2019: o.S.)

Die AfD strebt – so lässt sich dies interpretieren – eine Emanzipation der Menschen gegenüber einer gesetzten Alternativlosigkeit an, bei gleichzeitiger (Rück-)Besinnung auf die „freiheitlich-demokratische Grundordnung“, wobei die Interpretation dieser Grundordnung als eindeutig dargestellt wird und gebunden an „unsere abendländische Kultur“. Damit wird impliziert, dass das Grundgesetz an eine Kultur gebunden ist. Diese Setzung fungiert als eine strategische Essenzialisierung von Kultur und Identität (vgl. Hall 1992). Der deutsche Bürger erscheint somit als an eine bestimmte Kultur gebunden, die ein bestimmtes Denken nahelegt, das nunmehr in der Schule bedroht würde, denn:

An deutschen Schulen wird oft nicht die Bildung einer eigenen Meinung gefördert, sondern die unkritische Übernahme ideologischer Vorgaben. Leitbild

der schulischen Bildung muss der selbstständig denkende Bürger sein. (AfD 2020: o.S.)

Das Klassenzimmer dürfe kein Ort der politischen Indoktrination sein. Was konkret unter Indoktrination verstanden wird, bleibt offen, so dass es möglich wird, empirisch emergierende Akte der Indoktrination ex post als solche zu identifizieren. Gleichzeitig bleibt offen, wie sich politische Bildung überhaupt vollziehen kann, ohne die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, divergierenden Positionen. Festzuhalten bleibt, dass die AfD sich auf ihrer Plattform als Instanz geriert, die über ein (vermeintliches) Neutralitätsgebot wacht. Dies scheint allein deshalb fragwürdig, weil die AfD eine politische Partei ist, die explizit nicht neutral agiert und dies in ihrer Rolle auch nicht kann. Darüber hinaus wird nicht unterschieden zwischen verschiedenen Ebenen der Neutralität, die sich über den Kontext definieren lässt, nämlich der Neutralität des Rechtsstaates, der Neutralität der Institution Schule und der Neutralität der Lehrenden.

Das Ereignis des Launches der Plattform wurde dann in unterschiedlichen Medien breit und durchaus kontrovers aufgenommen und diskutiert. Das *Hamburger Abendblatt* etwa berichtet über das Portal der AfD, indem es nicht dieses selbst diskutiert, sondern über die kritischen Reaktionen der Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft, die es hervorrief, berichtet (Hamburger Abendblatt 2019). Die Überschrift eines Artikels lautet beispielsweise „Lehrer dürfen ihre Meinung sagen!“ und die AfD-Plattform wird explizit in den Zusammenhang mit Rechtspopulismus gebracht. Der AfD wird also vorgeworfen, das zu tun, was sie anprangert: ideologisch zu indoktrinieren. Implizit werden Schule und ihre Akteur*innen dazu aufgefordert, sich nicht nur kritisch mit der Plattform (und der AfD) auseinanderzusetzen, sondern sie grundlegend zu problematisieren und sich von ihr zu distanzieren. Lehrende *und Schulen* sollen hier also nicht neutral sein, sondern eine Gegenposition, eine konträre Haltung gegenüber der AfD einnehmen. Auch hier werden Ebenen vermischt. Die Schule als staatliche Instanz darf sich nicht parteipolitisch positionieren. Hier greift also das Neutralitätsgebot. Eine Problematisierung der Position der AfD selbst bleibt zumindest in diesem Artikel aus. Auch die *Neue Westfälische* verfährt in dieser Weise (Neue Westfälische 2019). Zum Anlass nimmt sie die Etablierung der Plattform in Berlin im Oktober 2018. Die Zeitung berichtet nicht über das Portal selbst, sondern vielmehr darüber, wie Lehrer*innen das Portal mit gefakten Selbstanzeigen systematisch lahmgelegt und damit in eine Auseinandersetzung mit der AfD einge-

treten sind, die abzugrenzen ist von einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit deren politischen Positionen. *DIE ZEIT* (2019) und die *Welt* (2019) setzen sich in ihrer Berichterstattung auch kritisch mit der „Denunziationsplattform“ selbst auseinander, stellen aber auch die Reaktionen von Lehrer*innen und Schüler*innen in den Mittelpunkt. In der Presse wird die AfD also für die Initiierung der Plattform kritisiert und als rechtspopulistische, wenn nicht gar rechtsextreme Partei dargestellt. Eine inhaltliche, kontroverse Auseinandersetzung mit ihren Positionen findet nicht statt und auch keine Auseinandersetzung mit dem Neutralitätsbegriff. So werden auch hier die Ebenen vermischt, auf denen Neutralität verortet werden müsste, um sie zu bestimmen und dann darüber zu urteilen, ob sie an dieser oder jener Stelle demokratisch legitim ist oder nicht.

Das zweite *Diskursereignis* (2) stellt eine Reaktion auf die Installation der Plattform dar, nämlich die Veröffentlichung eines offenen Briefs durch mehrere Lehrer*innenkollegien unterschiedlicher Hamburger Schulen sowie die (recht unmittelbare) Replik der AfD-Fraktion der Hamburger Bürgerschaft. In dem Brief heißt es:

Wir begreifen Ihr Portal als Aufforderung zum Denunziantentum und lehnen diesen Zensurversuch als politische Unkultur entschieden ab. [...] Wir sind der Überzeugung, dass es unsere Pflicht ist, unsere Schüler*innen über die Instrumentarien einer wehrhaften und lebendigen Demokratie aufzuklären und sie zu ermutigen, sich an diesem Prozess zu beteiligen. Wir handeln dabei nicht entgegen den Grundsätzen unseres Berufsstandes, sondern folgen unserem Diensteid, in dem wir uns verpflichten, das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, die Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg und alle in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Gesetze zu wahren. Wir möchten mit diesem offenen Brief diejenigen Kolleg*innen stärken, die durch Ihre Beschwerden bereits unter Druck geraten sind und rufen alle Kollegien der Hamburger Schulen dazu auf, es uns gleich zu tun. Ferner rufen wir die Schulbehörde dazu auf, die von den Angriffen der AfD betroffenen Kolleg*innen in größtmöglichem Umfang zu schützen.

Der Brief wurde über unterschiedliche soziale Medien verbreitet, traf auf große Zustimmung und wurde von Hunderten unterzeichnet. Sowohl zwischen Schulen bzw. Kollegien als auch in der Presse fand eine umfangreiche Solidarisierung mit den Lehrer*innen statt. Zu konstatieren ist, dass sich umgehend eine diskursive Gegenposition formiert, die die Aktion der AfD nun ihrerseits diffamiert – wiederum ohne differenziert zu betrachten, worum es an welcher Stelle geht. An dieser Stelle des Briefs beruft man sich auf das Grundgesetz und darauf, es

„wahren zu wollen“. Doch was heißt das und ist das die Aufgabe der Lehrer*innenschaft? Tatsächlich wird in diesem Brief nur auf die AfD rekuriert, es wird nicht etwa allgemein im Hinblick auf plurale Positionierungen argumentiert (wobei ein Bezug zum Grundgesetz möglich wäre), die wiederum zur AfD und ihren Positionen ins Verhältnis gesetzt werden könnten. Die Reaktion der AfD erfolgte prompt. In ihrem Mitglieder magazin veröffentlicht sie eine Stellungnahme, aus der an dieser Stelle ein Auszug zitiert wird:

Der offene Brief ist entlarvend und er bestätigt die Notwendigkeit des Portals, dass das Neutralitätsgebot allzu oft missachtet wird. Denn der Brief ist selbst ein Angriff auf das Neutralitätsgebot an Schulen und den Beutelsbacher Konsens. [...] Natürlich sollen die Positionen aller Parteien im Politikunterricht kontrovers diskutiert werden; eine vorweggenommene Brandmarkung der AfD als undemokratische Partei durch einen Teil der Lehrer zeigt hier jedoch eindrücklich, wie unverblümt an Hamburger Schulen inzwischen gegen die AfD agiert wird. (AfD kompakt vom 30.10.2018)

Somit sieht sich die AfD in ihrem Anliegen bestätigt und interpretiert den offenen Brief als einen Beleg dafür, dass ihr Anliegen berechtigt sei, weil sich hier eine AfD-feindliche Position manifestiere, die ihrerseits dem (parteipolitischen) Neutralitätsgebot widerspreche. Damit liefert der Brief selbst eine Legitimationsbasis für die Argumentation der AfD.

4 Ergebnisse der Diskursanalyse

Ich beziehe mich in meiner Analyse auf die beiden oben dargestellten Diskursereignisse (Budde 2012; Jäger 2015), welche als Ausgangs-, Legitimierungs- und Bezugspunkt zahlreicher Beiträge zur „neutralen Schule“ fungieren. Diskursgegenstände sind das Neutralitätsgebot, seine Auslegung, der Umgang damit und eben auch eine vermeintlich entsprechende Haltung von Lehrpersonen. Des Weiteren ist es das Verhältnis von (gebotener) Neutralität und Zensur bzw. Denunziantentum und die Frage nach politischen Interessen und Artikulationsoptionen sowie das Verhältnis von Demokratie und Bildung. In diesem Diskursfeld, das sich gleichsam antagonistisch zwischen zwei Polen (für und gegen die AfD) aufspannt, wird Neutralität zum Kampfbegriff (Eckertz 2019: 262). Beide Seiten reklamieren für sich, Neutralität bestimmen und gewährleisten zu können, und werfen sich gegenseitig vor, sie zu untergraben – ohne dabei zu bestimmen, auf welcher Ebene argumentiert wird, was jeweils unter Neutralität zu verstehen und ob sie überhaupt immer angemessen ist. Die AfD versteht unter

Neutralität, dass keine kritische Auseinandersetzung mit ihren Positionen erfolgt, und zwar weder in der Öffentlichkeit noch in der Schule. Um mangelnde Neutralität in der Schule anzuprangern, verweist sie auf den Beutelsbacher Konsens und vermengt damit parteipolitische Neutralität mit einem gebotenen Meinungspluralismus, der politische Bildung erst ermöglicht. In den Medien und auch in dem offenen Brief wird der AfD unterstellt, dass sie Neutralität falsch verstehe, ohne selbst darzulegen, worum es genau geht. Dadurch verbleibt der vermeintliche Gegendiskurs in derselben Diskurslogik und liefert somit selbst die Grundlage der Kritik der AfD. Die Diskursgegenstände werden medial durch die Implementierung der Plattform im Internet, über soziale Medien, aber auch klassische Medien wie Zeitungen, die sich zumeist konträr zur Aktion positionieren, hervorgebracht.

Die Diskurse lassen sich zunächst im Feld der (Hamburger) Politik rekonstruieren, im Kontext des Schulsystems, dann in der Öffentlichkeit und später dann im Rechtsdiskurs (vgl. Reinhardt 2019). Letzterer erscheint als derjenige, auf den die AfD zuallererst Bezug nimmt. Doch tatsächlich lässt sich das Neutralitätsgebot in Schulen nicht rechtlich begründen, zumindest nicht, wenn es um die Positionierung von Lehrenden geht (vgl. Eckertz 2019). Es stellt sich also die Frage, warum die AfD vor allem auf den Rechtsdiskurs referiert und auch den Bezug zum Beutelsbacher Konsens als dazugehörig darstellt. Es liegt nahe, dass hiermit eine Vereindeutigung und damit gleichsam eine Verknappung des Diskurses angestrebt wird, sodass der Eindruck entsteht, dass feststeht, welche Positionierungen richtig und welche falsch bzw. rechtmäßig und unrechtmäßig sind. Allerdings zeigen die Auseinandersetzungen sowohl um den Neutralitätsbegriff als auch um den Beutelsbacher Konsens, dass eine solche Vereindeutigung nicht nur unmöglich ist, sondern auch dem Kontroversitätsgebot widerspricht und damit zugleich der Möglichkeit von Kritik. Unterschiedliche Ebenen der Neutralitätsdebatte um die Bedeutung in einer demokratischen Gesellschaft werden vermengt, sodass nicht mehr bestimmbar zu sein scheint, wo Neutralität geboten und wo sie nicht angemessen ist. Die Regelmäßigkeiten des Diskurses finden sich also darin, dass stets Bezug genommen wird auf das Neutralitätsgebot, auf das Grundgesetz, auf demokratische Prinzipien, zu denen es sich „angemessen“ zu verhalten gelte. Sowohl die AfD als auch die sich gegen sie Positionierenden beanspruchen dabei, beurteilen zu können, was angemessen ist. In diesem antagonistischen Diskursfeld manifestieren sich gleichsam die Äußerungsmodalitäten des Diskurses. Die AfD inszeniert sich als Hü-

terin des Neutralitätsgebots, indem sie Neutralität zum Kampfbegriff deklariert und als universelle Bezugsgröße entwirft. Dabei tritt sie als demokratisch legitimierte Instanz auf. Dass sie in einer pluralistischen Demokratie als Partei nicht neutral sein kann und soll, verschweigt sie. Das gilt jedoch nicht nur für die AfD. Auch Politiker*innen anderer Parteien treten in dem Diskurs als Vertreter*innen einer universell „richtigen“ Position auf, wobei es vor allem um die Delegitimierung der AfD-Position geht. Es kommt also nicht nur aufseiten der AfD, sondern im Diskurs insgesamt zu Diskursverknappungen durch Universalisierung und Vereinfachung, die wiederum in actu die Kritik der AfD legitimiert. Die unterschiedlichen, wie sich zeigt, nur scheinbar antagonistischen Sprecher*innenpositionen beanspruchen jeweils für sich, die Wahrheit, das Recht – und auch die Moral – auf ihrer Seite zu haben. Die AfD proklamiert, dass weder Politiker*innen noch Lehrer*innen sich kritisch ihr gegenüber äußern dürften, weil sie neutral sein müssten, was so nicht haltbar ist. Die andere Seite spricht der AfD ab, sich mithilfe der Plattform in schulische Belange um politische Bildung einmischen zu dürfen und als Überwachungsinstanz aufzutreten, ohne dabei zu begründen, warum dies problematisch sei. So dreht sich der Diskurs im Kreis und trägt dazu bei, die Aporien des Diskurses auszublenken. Die Ordnung des Aussagefeldes entspricht dieser Logik der Äußerungsmodalitäten. Es erfolgt eine Kritik, die dann als illegitim zurückgewiesen wird usw. usf.

Und wie werden Beziehungen zu anderen Aussagefeldern hergestellt? Grundsätzlich lassen sich Beziehungen zu anderen Aktionen und Argumentationen der AfD finden, in denen es darum geht, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen („Eliten“) ihre Positionen ausnutzen, um Menschen zu beeinflussen und gleichzeitig deren Anliegen zu missachten. Außerdem finden sich Verweise seitens der Kritiker*innen auf den Nationalsozialismus bzw. allgemein rechte Politik und deren Strategien, die hinter der Aktion „Neutrale Schule“ vermutet werden (GEW Hamburg 2018).

Was nicht erfolgt, ist eine Differenzierung der Bezugsdiskurse hinsichtlich des Neutralitätsbegriffs. In ihrer Argumentation versucht die AfD, den Diskurs als Rechtsdiskurs zu deklarieren, der die eindeutige Rechtmäßigkeit von Aussagen und die Legitimität von Sprecher*innenpositionen festlegt. Tatsächlich gelingt ihr dies im Verlauf immer mehr, nämlich dadurch, dass die vermeintlichen Gegner*innen ihre Argumentationslogik ex post legitimieren. Indem die AfD rechtlich gegen die Verfasser*innen der offenen Briefe vorgeht, erwirkt sie zudem, dass

diese sich als Beteiligte an einem laufenden Verfahren, nicht mehr äußern dürfen. Damit wird die Definitionsmacht der AfD noch weiter gestärkt und die der Lehrer*innen und Schüler*innen geschwächt; gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass es sich wirklich nur um einen rein rechtlichen Diskurs handelt. Auch staatliche Strukturen werden infrage gestellt, indem ihnen Fehler zunächst unterstellt und dann publikumswirksam „nachgewiesen“ werden. Ein öffentlicher Diskurs und die Anerkennung des Dissenses werden so unterbunden.

5 Überlegungen zu Haltung, Kritik und Neutralität

Die AfD, so könnte man sagen, fordert dazu auf, eine kritische Haltung gegenüber Lehrer*innen einzunehmen, die gegen das „Neutralitätsgebot“ verstoßen. Dabei werden Lehrer*innen nicht als Pädagog*innen adressiert, sondern als Vertreter*innen des Staates, die sie nicht sind. Diese Kritik ist zweckgebunden, da sie erreichen soll, dass das Neutralitätsgebot eingehalten wird, wobei unterschlagen wird, dass Neutralität selbst nicht eindeutig bestimmbar ist und auch, dass mehr als fraglich ist, ob Lehrende neutral sein können und sollten. Eine indifferente Haltung wäre nun jedoch gerade keine kritische Haltung, weil sie impliziert, dass die Beteiligten (Lehrer*innen und Schüler*innen) Positionen als gegeben und unveränderlich hinnehmen und nicht befragen im Sinne eines „experimentellen Anders-Denkens“ (Lüders 2004: 67). Die sich gegen die AfD Positionierenden argumentieren zwar gegen die Position der AfD, allerdings wird von ihnen nicht die grundlegende Problematik der Vorgehensweise in Hinblick auf die (Un-)Möglichkeit von Kritik thematisiert.

Es zeigt sich, dass die Artikulationsräume von und für Kritik im Sinne der Ermöglichung des Andersdenkens und des Offenhaltens des Dissenses begrenzt oder gar geschlossen werden. Deshalb ist es innerhalb dieses Diskurses kaum möglich, eine kritische Haltung einzunehmen und zu begründen, nicht zuletzt auch deshalb, weil die von Anfang an durch die AfD intendierte Verengung auf den Rechtsdiskurs und die tatsächlich erfolgende Verlagerung der Auseinandersetzung auf die juristische Ebene zu Sprechverboten geführt hat. Damit wird nicht etwa dazu beigetragen, dass sich irgendwer (etwa Schüler*innen) zu kritischen Subjekten bilden können, sondern es werden paradoxerweise über den Verweis auf das Grundgesetz Möglichkeiten der Kritik, des Dissenses eingeschränkt.

Die juristische Ebene hat sich auch historisch als Ebene erwiesen, die eine notwendige öffentliche Auseinandersetzung in der Folge von Bürgerkriegen oder Diktaturen unterband. Die Nürnberger Prozesse gelten hierfür als ein Beispiel. Für die Lehrenden in diesem Fall: Sobald sie schuldig gesprochen sind, dürfen sie nichts mehr sagen bzw. sind sie schon durch die Androhung des juristischen Sprechverbots vorher zum Schweigen gebracht worden. Das heißt, die öffentliche Diskussion muss ausfallen.

Die Konsequenz, die sich m.E. ergibt, ist die Frage nach der angemessenen Haltung und den Möglichkeiten der Kritik im Kontext pädagogischen Handelns sowie in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung damit. Der AfD ist es gelungen, die Unterzeichner*innen der offenen Briefe zum Schweigen zu bringen. Das gibt zu denken. Und zwar geht es dabei um das Verhältnis von Pädagogik und Politik und auch von Wissenschaft und Politik. Diese zu bestimmen, kann nicht allein Aufgabe von Jurist*innen sein. Vielmehr müssen alle, für die diese Debatte ein „matter of concern“ (Latour 2007: 20) darstellt, darum ringen, weil es nicht zuletzt auch darum geht, was Bildung und Erziehung ausmacht; wie sie gestaltet werden und was sie beinhalten sollen. Gerade die Auseinandersetzung um Inhalte und damit auch um konkrete, zu begründende Positionen hat in pädagogischen Diskursen an Bedeutung verloren (Heither 2013). In der Auseinandersetzung mit der AfD muss es um konkrete Aspekte ihres Programms und auch Äußerungen gehen, wie es beispielsweise Koschmieder und Koschmieder (2019) im Hinblick auf deren Verhältnis zum Pluralismus aufzeigen. In der Debatte um den Neutralitätsbegriff müsste es somit zunächst darum gehen zu bestimmen, was auf welcher Ebene unter Neutralität zu verstehen ist, an welcher Stelle sie sinnvoll und wo sie vielleicht sogar problematisch ist. So erscheint die Neutralität staatlicher Instanzen gegenüber parteipolitischen Positionen in einer Demokratie geboten, aber die Neutralität von politischen Bildner*innen erscheint problematisch, da es in diesem Kontext nicht um Willensbildung, sondern um politische Bildung geht. Es gilt also, die Bezugsdiskurse zu bestimmen. So wird Kritik begründbar. So lässt sich sowohl eine Haltung rekonstruieren als auch eine entwickeln. Dabei geht es nicht um Neutralität, sondern um Kritik und gleichsam um die Erarbeitung einer Haltung und nicht die Proklamation einer vermeintlich „richtigen“ oder rechtmäßigen Haltung.

Literatur

- AfD (2019): Präambel der Bundessatzung der AfD. https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2019/06/AfD-Bundessatzung-Stand-vom-6-Juni-2019_BSG-Urteil-24.05.2019.pdf. [Zugriff: 18.8.2020].
- AfD (2020): Bildung. Schule. <https://www.afd.de/bildung-schule/>. [Zugriff: 18.8.2020].
- AfD 2022: Parteiprogramm. <https://www.afd-bgl.de/parteiprogramm/>. [Zugriff: 4.3.2022].
- AfD-Fraktion Hamburg (2022a): Informationsportal Neutrale Schulen Hamburg. <https://afd-fraktion-hamburg.de/aktion-neutrale-schulen-hamburg/>. [Zugriff: 4.3.2022].
- AfD-Fraktion Hamburg (2022b): Tipps zum Vorgehen bei Verstößen. <https://afd-fraktion-hamburg.de/tipps-zum-vorgehen-bei-verstoessen/>. [Zugriff: 4.3.2022].
- Bratu, Christine (2015): Liberale Neutralität. In: Zeitschrift für Politische Theorie, 6, 1, S. 55–74.
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 13, 2.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2020): Dialog oder Ausgrenzung – Ist die AfD eine rechtsextreme Partei? <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/284482/dialog-oder-ausgrenzung-ist-die-afd-eine-rechtsextreme-partei>. [Zugriff: 18.8.2020].
- Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. Unter Mitarbeit von Jürgen Brenner. Online verfügbar unter <https://transversal.at/transversal/0806/butler/de>. [Zugriff: 11.09.2020].
- Eckertz, Rainer (2019): Das Bundesverfassungsgericht zur staatlichen Neutralität. Eine Analyse der Rechtsprechung anlässlich der Meldeportale von AfD-Fraktionen. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 68, 2, S. 261–269.
- Engl, Lorenz (2019): Die politische Neutralität der Schule. In: sui-generis 2019, S. 191.
- Flatscher, Matthias/Seitz, Sergej (2018): Latour, Foucault und das Postfaktische: Zur Rolle und Funktion von Kritik im Zeitalter der „Wahrheitskrise“. In: Le foucauldien 4, 1, S. 1–30.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel (2003): Die Wahrheit und die juristischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2008): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Wahrheit und Macht. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2017): Die Ordnung des Diskurses. In: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.

- GEW Hamburg (2018): Die Bildungspolitik der AfD Hamburg, Teil 2. <https://www.gew-hamburg.de/themen/bildungspolitik/die-bildungspolitik-der-afd-hamburg-teil-2>. [Zugriff: 18.08.2020].
- Hall, Stuart (1992): Race, Culture, and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies. In: *Rethinking Marxism* 5, 1, S. 10–18.
- Hamburger Abendblatt (2019): Schüler gegen die AfD: „Wir sind doch nicht feige!“. <https://www.abendblatt.de/hamburg/article215933849/Schueler-gegen-die-AfD-Wir-sind-doch-nicht-feige.html>. [Zugriff: 18.8.2020].
- Heither, Dietrich (2013): Das Verschwinden von Gesellschaft in der Schule. Plädoyer für eine gesellschaftskritische Bildung. In: *Jahrbuch für Pädagogik* 2013, S. 159–173.
- Jäger, Siegfried (2015): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7., vollständig überarbeitete Aufl. Münster: Unrast.
- Koller, Hans-Christoph/Lüders, Jenny (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–76.
- Koschmieder, Carsten/Koschmieder, Julia (2019): Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In: Schedler, Jan/Achour, Sabine/Elverich, Gabi/Jordan, Annemarie (Hrsg.): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–109.
- Latour, Bruno (2007/2019): *Elend der Kritik Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich: Diaphanes.
- Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–402.
- Lüders, Jenny (2004): Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): *Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 50–69.
- Neue Westfälische (2019): Lehrer zeigen sich selbst auf Meldeplattform „Neutrale Schule“ der AfD an. https://www.nw.de/nachrichten/thema/22276951_Lehrer-zeigen-sich-selbst-auf-Meldeplattform-Neutrale-Schule-der-AfD-an.html. [Zugriff: 18.08.2020].
- Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2019): *Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule*. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 68, 1, S. 13–19.

- Riklin, Alois (1977): Neutralität (N.). In: Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch Internationale Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 240–247.
- Salomon, David (2016): Konsens und Dissens. Von Beutelsbach nach Heppenheim? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 285–293.
- Stake, Robert E. (2010): The Art of Case Study Research. [Nachdr.]. Thousand Oaks: SAGE Publishing.
- Verfassungsschutz (2019): Fachinformation zu Teilorganisationen der Partei Alternative für Deutschland. <https://www.verfassungsschutz.de/de/aktuelles/zur-sache/zs-2019-002-fachinformation-zu-teilorganisationen-der-partei-alternative-fuer-deutschland-afd>. [Zugriff: 18.08.2020].
- Wehling, Hans-Georg (1977/2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 19–27.
- Welt (2019): Schlagabtausch über AfD-Portal in der Bürgerschaft. <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article190956687/Neutrale-Schulen-Schlagabtausch-ueber-AfD-Portal-in-der-Buergerschaft.html>. [Zugriff: 18.8.2020].
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Yin, Robert K. (2014): Case Study Research. Design and Methods. 5. Edition. Thousand Oaks: SAGE Publishing.
- ZEIT (2019): Weitere AfD-Landesverbände planen Meldeplattform gegen Lehrer. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-10/neutrale-schule-lehrer-afd-online-meldeplattform>. [Zugriff: 18.8.2020]

Zur Präkonfiguration von Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen durch onto-epistemologische Aufschreibesysteme

Burkhard Schäffer

Die übergreifende Frage dieses Beitrags lautet: Wie hängen Interpretationen mit den Einstellungen, Orientierungen und Haltungen der Interpretierenden zusammen? Vor diesem allgemeinen Hintergrund soll dann untersucht werden, ob Einstellungen, Orientierungen und Haltungen im Hinblick auf interpretatives Handeln auch davon abhängen, „zusammen mit“ welchen Medien und in welchen Kontexten diese Interpretationen durchgeführt worden sind. Ist es ein Unterschied, ob „zusammen mit Füllfederhalter und Papier“ oder „zusammen mit Schreibmaschine und Kassettenrecorder“ oder „zusammen mit einer Software zur qualitativen Datenanalyse wie MAXQDA, ATLAS.ti oder DokuMet QDA“ interpretiert wird? Und: Ist es ein Unterschied, wie Personen in die Methoden einsozialisiert werden: über die Lektüre von Büchern, in Seminaren oder in Forschungswerkstätten?

Um Einstellungen, Orientierungen und Haltungen zur eigenen und fremden Interpretationspraxis besser fassen zu können, wird zunächst eine begriffliche Differenzierung von Einstellungen, Orientierungen und Haltungen vorgenommen (1) und dies auf den Interpretationsprozess bezogen (2). Anschließend wird der Genese von Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen nachgegangen (3) und schließlich werden die Fragen bearbeitet, wie neue Medientechnologien in Aufschreibesystemen (Kittler 2003) von Forschungswerkstätten eingebettet sind, wie dort menschliche und nicht-menschliche Akteure miteinander agieren (Latour 1998) bzw. ob und wie sie dort „Diffraktionen“ (Barad 2012) erzeugen können (4).

1 Einstellungen – Orientierungen – Haltungen. Eine Begriffsschärfung

Leider werden sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Sozialforschung Begrifflichkeiten wie „Einstellung“, „Orientierung“, „Haltung“ oft synonym benutzt, was zu einem Verschwimmen von notwendigen Begriffsgrenzen beiträgt. So werden etwa mit Mitteln der Einstellungsforschung „Werthaltungen“ oder „politische Orientierungen“ ermittelt. Im Folgenden werde ich deshalb zur Konturierung zunächst den Haltungsbegriff den Begriffen der Einstellung und der Orientierung gegenüberstellen, um damit ein begriffliches Fundament für die weiteren Ausführungen zu legen:

- Der Begriff der *Einstellung* hat vielfältige Bedeutungshöfe: Zunächst und vor allem ist er eine mechanistische Metapher aus dem 19. Jahrhundert. Erst ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts hielt er Einzug in Sozialwissenschaften und Psychologie. In einem der Standardwerke der Sozialpsychologie heißt es in einem Definitionsversuch: „Eine Einstellung ist eine psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck gebracht wird, daß eine bestimmte Entität mit einem bestimmten Ausmaß an Zustimmung oder Ablehnung bewertet wird“ (Eagly/Chaiken 1993: 1). Entscheidend ist m.E. hierbei Folgendes: Eine „Einstellung“ ist *eindeutig* (eine „Entität“), eben eine Ein- und keine Zwei- oder Dreistellung. Die sozialwissenschaftliche und psychologische Einstellungsforschung schleppt m.E. implizit diesen etymologischen und im Grunde essenzialistischen Ballast mit sich herum, wenn sie glaubt, durch Abfragen von Itembatterien und Verarbeitung von „eindeutigen“ Antworten (ja/nein bzw. „auf Likertskala von 1 bis 5“ usw.) mittels stochastischer Verfahren Einstellungen, also letztendlich Eindeutigkeiten herstellen zu können. Eine Person oder eine Personengruppe verfügt in dieser Perspektive über diese oder jene politische, pädagogische, soziale etc. „Einstellung“, wenn vorab festgelegte Fragen in der Mehrheit so oder so beantwortet wurden.
- Der Begriff der *Orientierung* dagegen kommt aus einer gänzlich anderen Etymologie: Frühchristliche und mittelalterliche Kirchen richteten ihre Orientierung am Oriens aus, also am Osten, um die Altarseite für den Frühgottesdienst in das Morgenlicht zu stellen. Eine Orientierung zu haben, bedeutet im übertragenen Sinne, sich auf eine bestimmte Richtung hin auszurichten – sei es politisch, sexuell, lebensweltlich etc. Im Gegensatz zur Einstellung ist Orientie-

— rung ein Begriff, der einen Standort dessen impliziert, der über eine Orientierung verfügt. Eine Orientierung kann immer nur in Bezug auf etwas eingenommen werden (z.B. den Stand der Sonne). Eine Orientierung ist im Gegensatz zur Einstellung also von vornherein eine relationale, keine essenzielle Kategorie, weshalb hier die in der „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1985: 227ff.) fundierte „Standortgebundenheit“ der Interpretierenden immer mitgedacht werden muss. In der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) wird der Orientierungsbegriff präferiert, wobei dann Orientierungsrahmen, -muster und -schemata differenziert werden (vgl. bereits Bohnsack 1989) und in jüngeren Arbeiten zwischen Orientierungsrahmen im „engeren“ und „weiteren“ Sinne unterschieden wird (Bohnsack 2017: 104).

- Schließlich der Begriff der *Haltung*: Im übertragenen Sinne kann man eine Haltung zu etwas oder jemandem haben: eine soziale, therapeutische oder auch eine stoische Haltung. Der Haltungsbegriff verweist stärker als der der Einstellung oder der Orientierung auf die *Verkörperung* von etwas, also, um mit Bourdieu zu sprechen, auf die körperliche Hexis, die über mimetische Prozesse und daran anschließende Inkorporierung den Habitus prägt. Eine Haltung zu haben, ist insofern etwas, was nur sehr schwer verändert werden kann, sie ist einer Person gewissermaßen auf bzw. in den Leib geschrieben. Die Analyse von Haltungen und damit korrespondierenden Habitusformen ist von daher vielleicht die anspruchsvollste Aufgabe, weil sie im Gegensatz zu Einstellungen, aber auch zu Orientierungen am stärksten an implizite („schweigende“, vgl. hierzu: Schäffer 2017) Dimensionen von Leiblichkeit gebunden ist. Dies trifft insbesondere auf Formen des „inkorporierten Wissens“ im Zeuggebrauch zu (Bohnsack 2017: 145f.), also Wissensformen, die zunächst unmittelbar aus der Praxis mit den Dingen erwachsen, in denen subtile Prozesse der „Kontagion“ (Schäffer 2007) ablaufen. Gleichzeitig unterliegen diese immer auch einer Überformung durch den konjunktiven Erfahrungsraum, innerhalb dessen diese Kontagionen stattfinden und angeeignet werden. Konkret: Eine Haltung zu Computern erwächst aus der Praxis mit diesen und diese Praxis ist u.a. generational, genderbezogen und milieuspezifisch überformt (Schäffer 2003).

Das Verhältnis von Einstellungen, Orientierungen und Haltungen ist nur analytisch zu trennen. Empirisch tritt Forschenden immer ein Amalgam aller drei Dimensionen entgegen, das es unter Zuhilfenah-

me methodisch-methodologischer Überlegungen zu entschlüsseln gilt. Ein aktuelles Beispiel im Zusammenhang mit der Covid-Pandemie mag veranschaulichen, was hiermit gemeint ist. In bestimmten Kreisen der Bevölkerung wird die *Meinung* geäußert, dass Corona „nur eine Grippe“ sei und die Regierung „uns“ mit den Maßnahmen nur „gefügt machen“ wolle. Diese und andere Meinungen werden in der Einstellungsforschung untersucht und konfundieren mit recht hoher Wahrscheinlichkeit mit anderen Einstellungen aus dem verschwörungstheoretischen Formenkreis (vgl. Roose 2020). Die Einstellungsforschung kann solche Einstellungssyndrome über Fragebögen sehr gut herausarbeiten und mit sozialstrukturellen Faktoren aus der Standardsoziodemografie korrelieren (Alter, Geschlecht, berufliche Stellung, Einkommen etc.). Was sie jedoch nicht herausarbeiten kann, sind die diesen Einstellungen und Meinungen zugrunde liegenden *erfahrungsgebundenen* Orientierungen. Erfahrungen, z.B. von Demütigung, Herabsetzung, Nichtachtung, Übergangenenwerden, aber auch von Erfolg, Bestätigung, Wachstum, Selbstwirksamkeit etc., sind lebensgeschichtlich verankert und – wenn viele Personen ähnliche strukturidentische Erfahrungen machen – oft auch kollektiv eingebunden bzw. in Form von „Mentalitäten“ kollektiv weitergegeben. Kollektive Ohnmachtserfahrungen nach der Wende könnten z.B. zu einer desillusionierten Abkehr von staatlichen Maßnahmen generell und von staatlichen Impfvorschriften oder Empfehlungen im Besonderen führen. Solche Erfahrungen fundieren insofern die handlungsleitenden Orientierungen von Personen in einem homologen, also ähnlichen Sinne. Wer ähnliche Erlebnisse gehabt und diese vor einem ähnlichen Erfahrungshorizont in seinen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980: 211f.; Bohnsack 2021) integriert hat, verfügt mit einiger Sicherheit auch über ähnliche Orientierungen. Diese Orientierungen sind grundlegend perspektivisch, relational und vor allem als „tacit knowledge“ (Polany 1985) sedimentiert im Fundus selbstverständlichen Hintergrundwissens, d.h. sie sind implizit. Deshalb lassen sie sich auch nicht über „argumentative Schemata der Sachverhaltsdarstellung“ (Schütze 1978) rekonstruieren, wie sie durch geschlossene Fragen eines Fragebogens fast zwangsläufig erzeugt werden, sondern nur über konkrete Erzählungen dieser Erfahrungen und/oder zumindest durch Beschreibungen von typischen, immer wiederkehrenden Ereignissen. Die rekonstruktive Analyse von *Orientierungen als Rahmen für geäußerte Meinungen und Einstellungen*, wie sie die Dokumentarische Methode betreibt (Bohnsack 2021), bietet insofern ein kontextsensibles, „erklä-

rendes Verstehen“ (Weber) von Einstellungen. Metaphorisch ausgedrückt schwimmen Meinungen und Einstellungen gewissermaßen auf dem Ozean der Orientierungen. Und: Im Gegensatz zur Einstellungsforschung sind bei der Rekonstruktion von Orientierungen die Standort- oder verbundenheiten von vornherein mit eingepreist, müssen also nicht wie in der Einstellungsforschung nachträglich durch die Erhebungen sozialstruktureller Daten rekontextualisiert bzw. genauer: neu konstruiert werden.

Haltungen dagegen schlagen sich nicht wie Orientierungen in Erzählungen und Beschreibungen nieder. Man sagt auch nicht: „Erzähl mir mal deine Haltung“, sondern fragt: „Welche Haltung *hast* du dazu?“ Man kann eine Haltung also nicht „erzählen“, sie kann bloß aus dem Wie des Erzählens dokumentarisch erschlossen werden.

Im Gegensatz zu Einstellungen oder Orientierungen lässt sich eine Haltung also nicht erzählen, sondern sie kann sich nur zeigen; sie ist nur durch Fremdbeobachtung zugänglich bzw. kommt indirekt im Modus Operandi des eigenen Sprechens über Erfahrungen zum Tragen. Insofern kann man am Wenigsten über sie verfügen, sondern sie verfügt über einen, weil man sie bzw. sie einen „hat“. Bezogen auf unser Coronabeispiel könnte eine verschwörungstheoretische Haltung zu Corona fundiert sein in der körperlichen Hexis und hat ggf. mit Gefühlen wie Ekel, Angst, Wut, Scham oder Verzweiflung zu tun. Zum Beispiel kann die Weigerung, sich impfen zu lassen, mit körperlich vermittelten Erfahrungen der Machtlosigkeit, des wehrlosen Ausgeliefertseins an jemand Stärkeren im Kontext sexueller Gewaltverhältnisse zu tun haben (wie mir eine Psychotherapeutin aus ihrer Praxis berichtete). Die Weigerung ist dann ein Versuch, die Kontrolle über den eigenen Körper wiederzugewinnen. Oder sie speist sich aus einer generalisierten Wut auf „die da oben“, da man zeitlebens Degradierungs- und Demütigungserfahrungen erleiden musste.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich eine gewisse Hierarchie, die man in die Formel bringen kann: „Einstellungen sind fundiert in Orientierungen, die ihrerseits auf grundlegenden Haltungen aufrufen“. Eine Haltung ist insofern am schwersten empirisch explizierbar. Haltungen anhand von Äußerungen und Beobachtungen herauszuarbeiten, ist dann nur über das auch von der Dokumentarischen Methode genutzte Homologieargument möglich: Beide, also Äußerungen und Beobachtungen sind dann ein „Dokument für“ eine Haltung, d.h. mehr oder weniger starke Indizien, dass es die Forscherin mit dieser oder jener Haltung zu tun hat.

2 Einstellungen, Orientierungen und Haltungen im Hinblick auf den Interpretationsprozess

Bei der Frage, wie der Interpretationsprozess mit Einstellungen, Orientierungen und Haltungen zusammenhängt, scheint es, im Vergleich zu Interpretationseinstellungen und -orientierungen, am schwierigsten zu sein, Interpretationshaltungen reflexiv werden zu lassen.

Beginnen wir bei den Interpretationseinstellungen, die m.E. am leichtesten explizierbar, d.h. abfrag- und auch trainierbar sind. Hierzu kann man die Bemühungen um „Intra“- und „Intercoderreliabilität“ zählen, wie sie Mayring (2010) beim Codieren für die Inhaltsanalyse fordert: *Intracoderreliabilität* liege dann vor, „wenn der gleiche Inhaltsanalytiker am Ende der Analyse nochmals Material (oder relevante Abschnitte) kodiert, ohne seine ersten Kodierungen zu kennen“ und *Intercoderreliabilität*, wenn „die gesamte Analyse (oder relevante Ausschnitte) von mehreren Personen durchgeführt wird und die Ergebnisse verglichen werden“ (Mayring 2010: 116). Diese Reliabilität kann in einem Forschungsprojekt regelrecht trainiert und empirisch in Form von Zahlenwerten überprüft werden, beispielsweise sind es dann 92 Prozent Intra- und 85 Prozent Intercoderreliabilität. Dies funktioniert bei der Inhaltsanalyse, da es sich hier, wenn überhaupt, allenfalls in den ersten Schritten um eine Interpretation im Sinne rekonstruktiv-sequenziell vorgehender Methodologien handelt. Zumeist sind es bei der Inhaltsanalyse aus vorgängigen Theorien abgeleitete Hypothesen, aus denen ein „Kodierschema“ erzeugt wird, das dann einzelnen Textstellen zugeordnet wird, weshalb hier, um mit Mannheim zu sprechen, ein „kausalanalytisches“ Vorgehen vorliegt (Mannheim 1980: 87; siehe hierzu Schäffer 2012: 200f.), d.h. eine Subsumtion unter ein bestehendes Theorie- und/oder Begriffsschema.

Interpretationsorientierungen dagegen ließen sich anhand von Erzählungen und Beschreibungen über die Interpretationspraxis beispielsweise in einer Forschungswerkstatt (FoWe) rekonstruieren. Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode ließen sich hier „positive und negative Gegenhorizonte“ (Bohnsack 1989) von Interpretationspraktiken herausarbeiten. Hierunter sind an das Milieu der Interpretierenden gebundene Orientierungen zu verstehen, wie bei einer empirischen Rekonstruktion vorgegangen werden sollte. Dazu zählt z.B. die Frage, ob in der Forschungswerkstatt Interpretationen des Materials oder nur das Material selbst eingereicht werden sollten, oder die kollektive Präferenz für die Art und Weise, wie sich die Leitenden ei-

ner FoWe einbringen sollten: als „allwissende Leiter*innen“ oder als „bescheidene Meister“, wie das Fritz Schütze genannt hat (vgl. Hoffmann/Pokladek 2012: 210). Ebenso wichtig ist die Orientierung hinsichtlich vorgängiger gegenstandstheoretischer Überlegungen: Inwiefern finden sie Eingang in die Diskussionen in der Forschungswerkstatt und damit in den Interpretationsprozess oder bleiben sie tendenziell außen vor, wird sich also ausschließlich „am Transkript“ orientiert? Aber auch die Verdichtungsschritte von einer Feinanalyse (in der Dokumentarischen Methode: der Reflektierenden Interpretation) eines einzelnen Transkripts über den Vergleich mit anderen Transkripten zu Typen, Typiken und Typologien (Schäffer 2020) sind ein Teil von Interpretationsorientierungen, d.h. von selbstverständlichen Hintergrundannahmen, wie man bei einer Interpretation vorzugehen habe.

Haltungen dagegen haben die unangenehme Eigenschaft, zunächst beinahe vollständig im Impliziten zu verbleiben, gleichzeitig jedoch alles zu präkonfigurieren. Eine Haltung tritt einem quasi noch vor jeder Äußerung in einem umfassenden Sinne entgegen, sie „ist“ also „da“, noch bevor das erste Wort gesprochen ist. Man kann eine Haltung nicht „ein bisschen“ haben – entweder sie wird verkörpert oder nicht. Insofern sind Haltungen als präreflexiv und holistisch zu konzipieren, handlungsleitend noch vor jeder vermeintlichen Intentionalität. Für die Analyse von Interpretationshaltungen bedarf es insofern einer Methodologie, die hochsensibel für derartige Dimensionen des Impliziten ist und auch Methoden, die es ermöglichen, Indizien, Bruchstücke, Splitter usw. von bzw. für Haltungen zu identifizieren und als *Dokumente für* eine zugrunde liegende Haltung zu deuten. Denn auf eine Haltung zu schließen, hat oft etwas Plötzliches, Abduktives: Karl Mannheim (1964: 105ff.) hat dies an einem Beispiel eines Mannes verdeutlicht, der aus einem teuren Auto aussteigt und einem Bettler eine Münze zuwirft. An dieser Geste lasse sich *pars pro toto* eine „Haltung der Heuchelei“ des Mannes ablesen, die man dann auch an allen seinen anderen Handlungen identifizieren könne. Sie hat sich derart tief in ihn eingegraben, dass er es noch nicht einmal bemerkt, was er da tut, und von sich selbst denkt, dass er doch nur etwas Gutes tue.

Für die Analyse von Haltungen kommen m.E. ebenfalls nur rekonstruktive Methodologien infrage (wie vor allem die Dokumentarische Methode, aber auch die Objektive Hermeneutik oder die Grounded Theory). Denn nur eine genuin rekonstruktive Methodologie, die zwar starke grundagentheoretische, aber wenig gegenstandstheoretische Vorannahmen mit sich führt, hat die notwendige (seismografi-

sche) Offenheit, um Haltungen im oben bezeichneten Sinne „aufzuspüren“. Methodisch kommen hier einerseits ethnografische Beobachtungen sowie Bild- und Videoanalysen in Betracht, da alle drei körperliche Ausdrucksformen eruieren können, was mit einem Interview oder einer Gruppendiskussion nicht möglich ist. An Gestik, Mimik, Proxemik und Kinetik von Personen dokumentieren sich Haltungen, die tief mit Emotionen verwoben sind: negativ konnotierte Haltungen von Abscheu, Ekel, starker Ablehnung, Zweifel, Geringschätzung oder positive Varianten von Freude, Glück, Wohlbefinden, kritiklosem Anhimeln und Verehren. Die Interpretation von solchen nonverbalen Daten stellt insofern eine wichtige Ergänzung zur Interpretation sprachlicher Äußerungen dar bzw. lassen sich hier oft Homologien aufzeigen zwischen verbalen und nonverbalen Äußerungen, denn natürlich lassen sich die beschriebenen Haltungen auch in Wortwahl, Tonfall oder Gelächter, also sprachlich ausdrücken.

Was unterscheidet nun die Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen von Interpretierenden, die sich der Objektiven Hermeneutik, der Dokumentarischen Methode oder der Grounded Theory bedienen, von solchen, die beispielsweise mit der Inhaltsanalyse, mit praxisorientierten Ansätzen der Handlungsforschung oder gleich von solchen, die mit Fragebögen arbeiten?

Valide ließe sich dies nur über vergleichende Performanzanalysen der unterschiedlichen Forschungspraxen herausarbeiten, analog etwa zu den Laborstudien von Bruno Latour und Woolgar (1986). Zu nennen ist hier Fabio Lieders Dissertationsvorhaben, in dem er einerseits Forschungswerkstattssitzungen innerhalb eines Forschungsprojekts zu Orientierungen in der Coronakrise (Klinge/Nohl/Schäffer 2022) interpretiert, auf der Suche nach verschiedenen Modi des gemeinsamen Interpretierens, und andererseits in Gruppendiskussionen mit Mitgliedern verschiedener Forschungswerkstätten Modi der Aneignung und Vermittlung von Methodenkönnen herausarbeitet (vgl. Schäffer/Lieder 2023).

3 Zur Sozialisation in Interpretationseinstellungen, -haltungen und -orientierungen im Kontext von Medienpraxiskulturen: vom Methodenwissen zum Methodenkönnen

Interpretationseinstellungen, -haltungen und -orientierungen werden in einem langen Prozess wissenschaftlicher Sozialisation in bestimmte Modi und Formen des Denkens und Weltwahrnehmens erworben, die zwar vom Alltagswissen der Interpretierenden ihren Ausgangspunkt nehmen, aber dann durch einen komplexen Bildungsprozess geformt, verändert und in mannigfaltigen Prozeduren überschrieben werden. Ich möchte im Folgenden idealtypisch diesen Prozess rekonstruieren, der zur Entstehung dessen beiträgt, was man dann einen Forschendenhabitus nennen kann, zu dem auch und ganz wesentlich die Trias von Interpretationseinstellungen, -haltungen und -orientierungen gehört.

3.1 Methodenwissen und Methodenkönnen

Interpretationshaltungen und -orientierungen sind gewissermaßen die Hinterbühnen von „Methodenwissen“, das sich als ein theoretisch gerahmtes und damit kommunikativ gut explizierbares *Wissen über* Methoden, Methodologien, Grundlagen- und Gegenstandstheorien (vgl. Dörner/Schäffer 2012, 2022) fassen lässt. Jemand mit Methodenwissen in diesem allgemeinen Sinne kann also beurteilen, wie eigene gegenstandsbezogene Fragen grundlagentheoretisch gerahmt sind, und den Einsatz von Methoden methodologisch begründen. Mit Bezug auf die uns interessierende Frage nach Interpretationshaltungen, -orientierungen und -einstellungen geht es vor allem aber um ein „Methodenkönnen“ (Schäffer et al. 2020: 164), das mit einem erfahrungsbasierten *Wissen vom Interpretieren* einhergeht. Zum Methodenkönnen von „elaborierten“ Methoden (Reichertz 2013) trägt entscheidend die Einsicht bei, dass jegliches Interpretieren durch geeignete Verfahren zunächst die eigenen „impliziten alltäglichen Deutungsroutrinen“ (Soeffner 1998) reflektieren muss. Der Glaube, qualitative Methoden als Technik beliebig „anwenden“ zu können und die eigene „Standortgebundenheit“ bzw. „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1985: 227) nicht mit reflektieren zu müssen, ist demnach kennzeichnend für sogenannte „ad-hoc-Methoden“ (Reichertz 2013). Ohne ein so verstandenes Methodenkönnen verdoppeln Interpretierende nur die Common-Sense-Modelle der von ih-

nen befragten Akteure (vgl. Bohnsack 2013: 242f.). Ein wichtiges Ziel jeder qualitativen Methodenausbildung ist es insofern, Methodenkönnen zu fördern, also den Einsatz von Methoden nicht instrumentell zu verstehen, sondern als reflexiven Prozess, in dem sich der Gegenstand und auch der/die Interpretierende verändert. Dies kann als ein komplexer Prozess der Auseinandersetzung mit Welt und Selbst aufgefasst werden und insofern durchaus als ein Bildungsprozess.

3.2 Die Vermittlungsmedien von Methodenkönnen

Welche Möglichkeiten der Vermittlung lassen sich differenzieren? Mit Lehrbüchern zu qualitativen Methoden ist Methodenkönnen relativ eingeschränkt vermittelbar. So stehen alle Einführungswerke vor der Schwierigkeit, dass es sich bei Methodenkönnen um eine komplexe praktische Wissensart handelt, die theoretische Wissensbestände mit ganz konkreten interpretativen Fähigkeiten verbindet. Bücher haben ohne Zweifel ihre Stärken in der Vermittlung der theoretischen Grundlagen, bei der Vermittlung handlungspraktischer Arbeitsschritte sind ihre Defizite jedoch offensichtlich. Gleiches gilt auch für die Vermittlung von Methodenwissen in Form von Überblicksvorlesungen, einführnden Seminaren oder in jüngster Zeit vermehrt auch über Videotutorials: Sie sind ohne Zweifel notwendig und wichtig, um eine theoretische und deskriptive Wissensbasis aufzubauen, warum und wie man diese oder jene Methode in sein Forschungsdesign aufnimmt. Aber Methodenwissen im oben definierten Sinne des interpretativen „Könnens“ wird hierbei eher selten erworben.

Aufgrund der genannten Defizite von Buch und herkömmlichem Seminar bzw. Vorlesung werden im Bereich der Vermittlung und Aneignung qualitativ-rekonstruktiver Methoden bislang sogenannte Forschungswerkstätten als Königsweg favorisiert. Sie haben ihre Wurzeln in der Soziologie der Chicagoer Schule und sind in Deutschland vor allem durch Anselm Strauss (1991) bekannt gemacht, u. a. von Fritz Schütze und Gerhard Riemann (Riemann/Schütze 1987) etabliert worden und haben sich in unterschiedlichsten Varianten und Formen ausdifferenziert (vgl. Schäffer 2010; Franz 2020 u. jüngst die Beiträge in Kunz et al. 2021). Wie der Werkstattbegriff nahelegt, wird in einer Forschungswerkstatt nicht mit (fertigen) Beispielinterpretationen, sondern mit uninterpretierten empirischen Materialien gearbeitet bzw. je nach Ausrichtung mit Interpretationsvorlagen von Einbringenden, die von den Mitforschenden einer konstruktiven Kritik unterzogen werden.

Eine Forschungswerkstatt lässt sich durchaus als eine Form von „Situated Learning“ (Lave/Wenger 1991) beschreiben, bei der die Novizen den Fortgeschrittenen zunächst einige Sitzungen lang zuschauen können, wie es gemacht wird, und sich dann selbst erproben können.

Neben der Vermittlung von Methodenwissen durch Bücher, Seminare und Forschungswerkstätten lassen sich schließlich auch Softwareprogramme im Hinblick auf vermittelnde Dimensionen untersuchen. Sogenannte QDA-Programme (Qualitative-Data-Analysis-Programme) wie MAXQDA oder auch die in München entwickelte Software DokuMet QDA¹ unterstützen den Prozess qualitativer Forschung auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. Silver/Lewins 2014; Zhao u.a. 2017; Rädiker/Kuckartz 2019). In diese „Unterstützung“ sind mehr oder weniger deutliche pädagogische Implikationen eingeschrieben, denen noch einmal anders als bei den vorgenannten Vermittlungsmedien ein spezifisches Sozialisationspotenzial innewohnt.²

Wir haben es beim *Erwerb von Interpretationshaltungen, -orientierungen und -einstellungen* insofern mit einem hochkomplexen Gemenge, sozusagen einer Amalgamierung unterschiedlichster Praxen mit unterschiedlichsten Medienformaten zu tun. Wie dieser Prozess der Erkenntnisproduktion begrifflich gefasst werden kann, steht im Zentrum der abschließenden Überlegungen.

4 Neue Medientechnologien im „onto-epistemologischen Aufschreibesystem“ einer Forschungswerkstatt

Im Folgenden geht es um mögliche theoretische Reflexionen zur Bedeutung der Einführung einer neuen Software für das Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode im Kontext einer Forschungswerkstatt. Im ersten Teil werden die Perspektiven von Bruno Latour und Friedrich Kittler und im zweiten dann die von Karen Barad dargelegt. Zentrales Argument ist bei allen drei Ansätzen in unterschiedlicher Akzentuierung: Es sind keine einfachen Ursache-Wirkungs-Verhältnisse anzutreffen, sondern es handelt sich gerade auch in Forschungswerkstätten um hochkomplexe Amalgamierungen unterschiedlichster Akteure und Technologien.

1 www.dokumet.de

2 Denise Klinge (2020) hat solche pädagogischen Einschreibungen am Beispiel von Lernapps untersucht.

4.1 Forschungswerkstätten als Hybridakteure und Aufschreibesysteme

In einem Beitrag zur Technikgeschichte qualitativer Methoden (Schäffer 2022) habe ich zum Schluss meiner Ausführungen die dargestellte Entwicklung mit der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (2007) und der Theorie der Aufschreibesysteme von Friedrich Kittler (2003) interpretiert. Demnach ist die Praxis des Interpretierens immer schon als die Praxis eines Latour'schen „Hybridakteurs“ zu beschreiben, der sich im Rahmen von „Medienpraxiskulturen des Interpretierens“ als ein Interpretieren „zusammen mit“ beschreiben lässt:

- Frühe Arbeiten „zusammen mit“ Papier und (Füll-)Feder (z.B. Engels 1845) oder „zusammen mit“ Papier und Schreibmaschine (z.B. Thomas/Znaniacki 1918).
- Nach der „Kassettenrecorder-Revolution“ in den 70er Jahren Arbeiten, die „zusammen mit“ Schreibmaschine und Kassettenrecorder entstanden sind (Schütze 1975; Oevermann 1979; Bohnsack 1989; Soeffner 1989).
- Ab Ende der 80er Jahre „zusammen mit“ Computerschreibprogrammen (z.B. Bohnsack et al. 1995) und zunehmend digitalen Aufnahmegeräten und schließlich seit Mitte der 2000er Jahre „zusammen mit“ Smartphones und mehr und mehr auch „zusammen mit“ QDA-Software.
- Am Horizont zieht bereits die nächste große Innovation qualitativ-rekonstruktiver Datenanalyse auf: Mehr und mehr werden Formate künstlicher Intelligenz, wie sie bereits im Rahmen der Digital Humanities (Jannidis/Kohle/Rehbein 2017) und der Korpuslinguistik (Hirschmann 2019) genutzt werden, Einzug halten in die Datenanalyse, etwa als Unterstützung beim Durchforsten großer Datenbestände oder bei Prozessen der Fundierung von Typenbildungsprozessen u.ä.

Ein aktuelles Forschungsprojekt widmet sich der Frage, inwiefern die Software DokuMet QDA mit bestehenden Anwendungen von KI gekoppelt werden kann,³ wie man also „zusammen mit“ KI interpretieren kann (Schäffer 2021b; Schäffer/Lieder 2023). Das Projekt verfolgt die übergreifende These, dass die Entwicklung jeder neuen Medientechnik, die im Rahmen qualitativer Sozialforschung eingesetzt wird, das Interpretieren nicht nur oberflächlich verändert. Vielmehr spielt

3 <https://dtecbw.de/home/forschung/unibw-m/projekt-kisoft>

die Materialität der Medien eine größere Rolle bei der Interpretation, als es Interpretierende aus einer anthropozentrischen Perspektive wahrhaben wollen. Neue Produktions-, Speicherungs-, Ordnungs-, Reproduktions- und Darbietungstechnologien, so lässt sich mit der Theorie der Aufschreibesysteme nach Kittler (2003) formulieren, verändern den Prozess des Interpretierens und auch das Interpretierte in fundamentaler Weise. Aus dieser Perspektive erzeugen bestimmte Aufnahmetechnologien neue Methodologien. Überspitzt: Die Entwicklung des Kassettenrecorders in Verbindung mit dem Transkript mit Zeilennummern brachte beispielsweise das narrationsstrukturelle Verfahren nach Schütze (2016), die Objektive Hermeneutik nach Oevermann (Wernet 2021) und die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2021) hervor.

Aus der Kittler'schen Perspektive ist auch die Vermittlung und Aneignung von Methodenwissen in Forschungswerkstätten als eingebunden in ein umfassenderes Ensemble von Institutionen, Organisationen, Medien, Techniken mit darin verstrickten Interpretierenden zu sehen. Die Forschungswerkstatt als Zentrum qualitativen Forschens hat sich parallel zum Kassettenrecorder in den 1970er Jahren entwickelt und etabliert und wird nun⁴ durch neue Handlungspraxen *zusammen mit* anderen, heutzutage neuen Medientechnologien herausgefordert – wie z.B. QDA-Software oder künftig durch künstliche Intelligenz. Die Vermittlung und Aneignung von qualitativem „Methodenwissen“ und damit die Präfiguration von Interpretationseinstellungen, -haltungen und -orientierungen durch Aufschreibesysteme wird durch den Einzug dieser neuen Technologien derzeit gewissermaßen neu konfiguriert. Das fängt schon damit an, dass sich die Forschungswerkstätten selbst in das Netz verlagern und findet seine Fortsetzung darin, dass in den Werkstätten auf der Basis von Interpretamenten aus QDA-Softwareanwendungen gearbeitet wird.

Die Situation, in der jemand sein Qualifizierungsprojekt in einer Forschungswerkstatt vorstellt, war immer schon eingebunden in ein Kollektiv von Menschen, Medien, Technologien, Institutionen, Räumen, Macht- und Hierarchieverhältnissen, die ein fast undurchdringbares Geflecht erzeugen. Diese verändern sich nun unter dem Einfluss neuer Technologien, stellen *als Aufschreibesysteme* im Sinne Kittlers aber weiterhin ein wirkmächtiges System zur Erkenntnisproduktion dar, in dem quasi nebenbei Modi des Interpretierens einsozialisiert werden. Interpretationshaltungen, -orientierungen und -einstellungen

4 Dies geschieht neben der Tatsache, dass sich Forschungswerkstätten unter der Hand oft in Methodenschulen wandeln.

sind insofern ein kollektives Konstrukt, das zwischen den räumlichen (und/oder digitalen) Settings, der Größe der Gruppe, den Leitenden der Gruppe, den verwendeten Medien und den in der jeweiligen Werkstatt sedimentierten methodologischen Interpretationsroutinen zustande kommt, um nur einige Aspekte dieses überaus komplexen Amalgams zu nennen, das – zieht man die Grenzen noch etwas weiter, auch institutionelle Voraussetzungen wie beispielsweise die Berufungspolitik von Fakultäten und Universitäten gegenüber bestimmten Methodenvertretenden einschließt.

4.2 Forschungswerkstätten als „onto-epistemologische Aufschreibesysteme“

In einer Forschungswerkstatt erworbene Interpretationseinstellungen, -haltungen und -orientierungen lassen sich darüber hinaus auch als Sedimente oder Epiphänome von „Intra-Aktionen“ fassen, wie sie Karen Barad in ihrem Ansatz des „agentiellen Realismus“ (dies. 2012) herausgearbeitet hat. Mit ihrer „Onto-Epistemo-logie“ vertritt sie eine Position, die „eine Aufhebung der strikten Trennung von Ontologie und Epistemologie an(strebt), um die Möglichkeit des Verständnisses von Welt zwischen Realismus und Konstruktivismus zu verbessern“ (Schmitz 2014: 281). „Stattdessen bleibe das eine vom anderen nie unbeeinflusst: Phänomene der realen Welt konstituierten sich immer erst als Ausdruck einer fortwährenden Intra-Aktion“ (ebd.: 282). Aus Barads Perspektive „materialisieren sich Phänomene erst durch dynamische Intra-Aktionen, in denen Diskurse und bedeutungsgenerierende Tätigkeiten, technische Apparaturen, Subjekte und materielle Komponenten beteiligt und verwoben sind.“ Barad geht hier also noch einen Schritt weiter als Latour oder Kittler. Mit ihrer Perspektive ist jedes Ergebnis eines Interpretationsprozesses nicht das Ergebnis einer Re-Flexion, das Barad als unterkomplexe Spiegelmetapher kritisiert, sondern einer „Diffraktion“, also der Brechung oder Beugung von Licht an einem Spalt, bei dem Neues entsteht.

Um die Bedeutung der Einführung einer neuen Software für das Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode im Kontext einer Forschungswerkstatt empirisch zu rekonstruieren, ist die Frage zentral, ob durch die Software ggf. Interpretationshaltungen, -orientierungen oder -einstellungen verändert werden. Die hier vertretene Position ist klar: Es kommt nicht einfach ein neues Gerät hinzu. Vielmehr werden durch das Gerät „Diffractionen“ im herkömmlichen Ablauf erzeugt, die an-

dere, neue Perspektiven erzeugen können, die auf ihre Sinnhaftigkeit überprüft werden können und m. E. auch müssen. Dies fängt beim Erlernen der Software und ihren Möglichkeiten an, führt weiter über die konkrete Praxis des Interpretierens mit dem Gerät (wie stark halte ich mich z. B. an Vorgaben der Software, wie wandele ich Arbeitsschritte ab etc.), findet seine Fortsetzung in der Identifikation von neuen „Medienpraxiskulturen“ (Schäffer 2003) des Interpretierens im Prozess der Habitualisierung des neuen Medienformats und mündet in die Einbettung dieser neuen Technologie in kollaborative Formate wie eine Forschungswerkstatt.

Von daher ist es bei der Analyse von solch komplexen Verflechtungsverhältnissen notwendig, das Zusammenspiel medienmaterieller mit humanen Entitäten zu reflektieren, und so den Blick zu weiten auf die komplexen Prozesse, wie sie in soziotechnischen „Mischwesen“ wie einer Forschungswerkstatt ablaufen. Letztlich haben wir es mit einer „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“⁵ von Praktiken des Interpretierens zu tun, denn gerade in Forschungswerkstätten mischen sich Angehörige unterschiedlichster Medienpraxiskulturen. Außer der Gänsefeder werden sich vermutlich die meisten Handlungsweisen wiederfinden lassen, wie sie sich im Laufe der letzten 150 Jahre im Bereich qualitativer Methoden *zusammen mit* den jeweils zuhandenen Medientechniken historisch herausgebildet haben. Von daher: Jegliches Aufschreibesystem präkonfiguriert, ein Füllfederhalter hat jedoch vermutlich andere Dimensionen der Präkonfiguration als eine QDA-Software.

5 Zusammenfassung und Fazit

In dem Beitrag wurde vor dem Hintergrund einer kursorischen Rekonstruktion der Bedeutung der Begriffe der (Interpretations-)Einstellung, Orientierung und Haltung in den Sozialwissenschaften eine techniksoziologisch und erkenntnistheoretisch informierte Perspektive auf die Einführung neuer Medientechnologien in Praktiken rekonstruktiv-qualitativer Sozialforschung eingenommen. Zu diesen Praktiken gehört zentral die Erzeugung, aber auch die Aneignung und Vermittlung von handlungspraktischem Interpretationswissen in Forschungswerkstätten. Diese Prozesse der Wissenskonstitution, -aneignung und -vermittlung sind in ein fein gesponnenes Netz aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren und Aktanten (Bruno Latour) eingebun-

5 Siehe mit Bezug auf Pinder: Mannheim (1964: 517).

den, die mit Friedrich Kittler als „Aufschreibesysteme“ beschrieben und mit Karen Barad im Hinblick auf Intraaktionen und Diffraktionen untersucht werden können. Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen in Bezug auf den Interpretationsprozess werden, so lässt sich vorläufig resümieren, *auch*, aber eben *nicht nur* von medientechnologischen Innovationen präkonfiguriert, sondern sind immer im Kontext vorgängiger Praktiken des Interpretierens zu sehen.

Literatur

- Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–270.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Brown, Tom B./Mann, Benjamin/Ryder, Nick/Subbiah, Melanie et al. (2020): Language Models are Few-Shot Learners. <https://arxiv.org/abs/2005.14165>. [Zugriff: 16.04.2021].
- Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Schondelmayer, Anne-Christin (2019): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–22.

- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2022): Empiriebasierte Erkenntnis im Verhältnis von Theorie, Methodologie und Methode. Dargestellt am Beispiel qualitativer Erwachsenenbildungsforschung. In: Kondratjuk, M., Dörner, O., Tiefel, S. & Ohlbrecht, H. (Hrsg.)(2022): Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 7–45
- Eagly, Alice H./Chaiken, Shelly (1993): The psychology of attitudes. Fort Worth: Harcourt, Brace, & Jovanovich.
- Franz, J. (2020): Zur Bedeutung von Interpretationsgruppen für rekonstruktive Forschungsprozesse – Eine systematisierende Analyse. In: Dörner, Olaf/Klinge, Denise/Krämer, Franz/Endreß, Franziska (Hrsg.): Metapher, Medium, Methode. Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 263–278.
- Hirschmann, Hagen (2019): Korpuslinguistik. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Hoffmann, Brit/Pokladek, Gerlinde (2012): Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. In: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung 10, 2, S. 197–217.
- Hoyningen-Huene, Paul (2013): Systematicity. The Nature of Science. New York: Oxford University Press.
- Jannidis, Fotis/ Kohle, Hubertus/ Rehbein, Malte (Hrsg.) (2017): Digital Humanities. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Kittler, Friedrich A. (2003/1985): Aufschreibesysteme 1800-1900. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Klinge, Denise (2020): Lehrende Algorithmen – spielend-behavioristische Lernanregungen von Apps als digitale Technologien. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 65–75.
- Klinge, Denise/Nohl, Arnd-Michael/ Schäffer, Burkhard (2022): Erziehung und Informationsvermittlung durch Politik und Wissenschaft – Zur massenmedialen Adressierung Erwachsener in der Corona-Pandemie. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 3, S. 346–361.
- Kunz, Alexa M./Mey, Günther/Raab, Jürgen/Albrecht, Felix (Hrsg.) (2021): Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Latour, Bruno (1998): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In: Rammert, Werner (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt am Main.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1986): Laboratory Life: The Construction of scientific facts. Princeton: Princeton University Press.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1985 [1929]): *Ideologie und Utopie*. Bonn: Verlag Friedrich von Cohen.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601–613.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAX-QDA. Text, Audio, Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reichert, Jo (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riemann, Gerhard (2018): *Forschungswerkstatt*. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Forschung*, 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Riemann, Gerhard/Schütze, Fritz (1987): *Some Notes on a Student Research Workshop on "Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds"*. In: *Biography and Society, Newsletter No. 8, July, of the International Sociological Association, Research Committee 38*, S. 54–70.
- Roose, Jochen (2020): *Sie sind überall. Eine repräsentative Umfrage zu Verschwörungstheorien*. Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., 2020, Berlin, <https://www.kas.de/documents/252038/7995358/Eine+repr%C3%A4sentative+Umfrage+zu+Verschw%C3%B6rungstheorien.pdf/0f422364-9ff1-b058-9b02-617e15f8bbd8?version=1.0&t=1599144843148>. [Zugriff: 20.05.2021].
- Schäffer, Burkhard (2007): *„Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationsspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge*. In: Bohnsack, Ralf /Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 45–67.
- Schäffer, Burkhard (2010): *Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung*. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 285–299.

- Schäffer, Burkhard (2017): Medienvielfalt und Medienwissen: vom impliziten Medienwissen zur „schweigenden“ Dimension der Algorithmen. In: Kraus, Anja/ Budde, Jürgen/ Hietze, Maud/ Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 462–478.
- Schäffer, Burkhard (2019): Zählen und Messen als blinder Fleck der Dokumentarischen Methode. Anmerkungen zum triangulierenden Umgang mit dem Gemessenen. In: Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Schondelmayer, Anne-Christin (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 68–87.
- Schäffer, Burkhard (2020): Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 65–88.
- Schäffer, Burkhard (2021): Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren „Tiefer Interpretation“ durch Softwareunterstützung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 23, 1, S. 30–49.
- Schäffer, Burkhard (2022): „Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In: Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012): Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, Burkhard/Lieder, Fabio (2023): Distributed Interpretation – Teaching reconstructive methods in the social sciences supported by artificial intelligence. In: Journal of Research on Technology in Education, Special Issue „Reciprocal Issues of Artificial and Human Intelligence in Education“, 55:1, 111–124, DOI: 10.1080/15391523.2022.2148786
- Schäffer, Burkhard/Klinge, Denise/Krämer, Franz (2020): Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 2, S. 163–183.
- Schmitz, Sigrid (2014): Karen Barad: Agentieller Realismus als Rahmenwerk für die Science- und Technology Studies. In: Lengersdorf, Diana/Wieser, Matthias (Hrsg.): Schlüsselwerke der Science/Tecnology Studies, S. 279–291.
- Schütze, Fritz (1978): Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: Hoffmann-Riem, Wolfgang/Rottleuthner, Hubert/Schütze, Fritz/Zielcke, Andreas (Hrsg.): Interaktion vor Gericht. Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie, Bd. 2. Baden-Baden: Nomos, S. 19–101.

- Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Thomas, William I./Znaniiecki, Florian (1918): The Polish Peasant in America. Monograph of an Immigrant Group. Boston: Richard Badger.
- Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zhao, Pengfei/Li, Peiwei/Ross, Karen/Dennis, Barbara (2017): Methodological tool or methodology? Beyond instrumentality and efficiency with qualitative data analysis software. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 2, 17.

Zusehen und zuhören – oder doch etwas sagen? Zur Problematik der inhärenten Validierung des Gesehenen und Gehörten durch die Zeugenschaft von Forscher:innen

Ein Einwurf

Christine Wiezorek

1 Einleitung

Unweigerlich werden wir im Forschungsalltag damit konfrontiert, dass uns Dinge widerfahren, dass uns etwas angeht, dass wir berührt, affiziert werden von dem, was wir beobachten oder (an)hören. In ethnographischen Forschungen, die den bzw. die Forschende geradezu dazu auffordern, sich der Situation vor Ort, sich dem Feld zu überlassen, wird dies wohl am deutlichsten; hier wird das Sich-involvieren-Lassen, das Involviertsein ja geradezu genutzt, um zu Erkenntnissen zu kommen: Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand (2013) sprechen hier von der „sinnliche(n) Unmittelbarkeit der gesuchten Forschungserfahrung“ (ebd.: 33), die – zunächst vorsprachlich – durch die Protokolle des Ethnographen bzw. der Ethnographin erst sprachlich erschlossen und so weiterer Erkenntnis zugänglich gemacht wird. Aufgabe ethnographischer Arbeit ist insofern, dass etwas „zur Sprache gebracht“ (ebd.: 35) wird, das als praktisches, implizites Wissen, als „knowing how“ (ebd.: 36) gerade nicht versprachlicht ist: das allzu Offensichtliche, das „unausgesprochen gelassen (werden kann), weil seine Symbolisierung bereits außerhalb der Sprache gesichert ist [...] Über das, was sich ständig zeigt, kann und muss nicht geredet werden, da es sich auf diese Weise mitteilt“ (ebd.).

Diese Prozesse der eigenen Involvierung in das Feld werden in ethnographischer Forschung mit dem Begriff „going native“ gefasst: Sich – wie ein (fremder) Teilnehmer – einzulassen auf das Untersuchungsfeld und seine Sozialität, seine Kultur, seine soziale Ordnung geschieht dabei nicht nur naiv, neugierig, sondern zugleich *methodisch* kontrolliert: Feldphasen werden durch systematische, den gesamten Forschungsprozess strukturierende Pausen vom Feldaufenthalt begleitet, die der

Analyse des Erfahrenen gelten. Insofern ist auch *going native* bzw. die eigene Involviertheit in das, was gerade beforscht wird, Gegenstand systematischer Reflexionen und Analysen im Rahmen ethnographischer Forschung.

Zwar geht es im Folgenden weniger um solche Fragen der Reflexion der Forscher:innenposition in ethnographischen Studien; allerdings ist die Bezugnahme auf die ethnographische Forschung hier insofern relevant, als dadurch verdeutlicht werden kann, dass das Problem des *Involviertseins der bzw. des Forschenden in die soziale Situation der Erhebung* in der Ethnographie einen systematischen Reflexions- und Erkenntnisplatz hat.

Dies lässt sich für andere Forschungsansätze, die auf die direkte Interaktion mit anderen zielen, nicht ohne Weiteres sagen. Zwar finden sich mitunter Reflexionen über die eigene Situierung in Bezug auf die Erhebungssituation in eher beschreibenden, selbstreflexiv selbstkritischen Feldnotizen zu Beginn von Falldarstellungen (z.B. Nittel 1992; Schwanenflügel 2015), systematische Reflexionen über das Involviertsein bzw. -werden in die Forschung sind dennoch eher selten (z.B. Schreiber 2004).

Schilderungen zur konkreten (Erhebungs-)Situation werden vor allem mit dem Zweck dargestellt, die Rahmung der konkreten Gesprächssituation, die Begegnung zweier oder mehrerer Menschen zu verdeutlichen. Thematisiert wird also, was – bedingt durch die konkrete Erhebungssituation – im Interview oder der Gruppendiskussion zur Sprache gebracht werden kann. Neben der Dokumentation eines nachvollziehbaren Vorgehens in der Datenerhebung kommt diesen Schilderungen damit offensichtlich die erkenntnisbezogene Funktion zu, Transparenz in Bezug auf das *Wie*, also den Prozess der Datenerhebung und so auch auf das Resultat, die gewonnenen Daten, zu gewährleisten.

Eher selten wird dagegen über die eigene Involvierung in die Datenerhebung und deren Folgen, genauer: das Affiziertwerden durch die Erzählung der oder des Interviewten reflektiert. Dabei ist es uns allen nicht unbekannt, dass die Problematik des Involviertwerdens in das, was in einer Interviewsituation unverhofft passieren kann, auch in weniger invasiven Forschungssettings als der Ethnographie auftaucht, etwa in Interviewsituationen, bei der Durchführung von Gruppendiskussionen oder Familiengesprächen ...

Diesem Punkt der Involvierung der Forscherin bzw. des Forschers in die Interviewsituation über das Affiziertwerden durch die Person

oder die Erzählung der bzw. des Interviewten widmet sich der vorliegende Beitrag. Es geht dabei nicht so sehr um die „bloß“ *methodische* Reflexion der Forscher:innenrolle in Bezug auf Fragen, wie wir durch unser Agieren Prozesse der Datengewinnung beeinflussen. Vielmehr interessiert hier ein *forschungsethischer* Aspekt, der m.E. strukturell mit unserer Forscher:innenposition, mithin der Haltung, die wir als Forscher:innen in der Interaktionssituation mit Forschungssubjekten einnehmen, zu tun hat. Um diesen Aspekt, den ich als *Problematik der inhärenten Validierung des Gehörten* bezeichnen möchte, geht es im Folgenden.

2 Die Problematik der inhärenten Validierung des Gehörten

Die Problematik der inhärenten Validierung des Gehörten besteht m.E. darin, dass im aufmerksamen Zuhören in der Interviewsituation, also im (Re-)Agieren auf die Äußerungen des bzw. der Anderen durch den bzw. die Interviewer:in immer auch eine – durchaus machtvolle – Bestätigung der Äußerungen der bzw. des Interviewten, des Gehörten liegt. Anerkennungstheoretisch gesprochen ließe sich sagen, dass jeder Interaktion eine *ethische* Dimension zu eigen ist, die immer auch auf die Haltungen der hier Interagierenden verweist: Im parasprachlichen Akt der Äußerung von Zustimmung – „hmhm“ – signalisieren die Forscher:innen als Zuhörende z.B. dem und der Interviewten, dass sie ihn bzw. sie gehört, zugleich akustisch verstanden haben. Alltagsprachlich steht die Äußerung dabei in vielen Kontexten auch bereits für die Zustimmung in der Sache. Dieser Punkt der (impliziten) Zustimmung zur Sache ist gemeint, wenn hier von der Validierung des Gehörten gesprochen wird. Im Folgenden geht es um das Nachdenken über mögliche nicht intendierte Folgen des Handelns von Forscher:innen, wenn diese sich in der eben erwähnten Weise interessiert, emphatisch, offen auf Kommunikationssituationen in Forschungskontexten, allem voran im Interview, einlassen. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden eigene und von anderen berichtete Erfahrungen in und mit offenen Erhebungssituationen: Erfahrungen, sich in Situationen unbehaglich zu fühlen, weil man sich in Gesprächen aufmerksam zuhörend anhört bzw. anhören muss, mit welcher Geringschätzung beispielsweise eine Lehrerin über einen Schüler spricht, wie chauvinistisch sich männliche Jugendliche über die Mädchen in ihrem Umfeld austauschen, wie über andere abfällig gesprochen wird u.ä.

Solche Erfahrungen sind es, die schließlich die Frage provozieren, ob nicht der Akt des freundlich interessierten, aufmerksamen Zuhörens, des das Interview befördernden „hm“, unweigerlich dazu führt, dass sich der bzw. die Sprechende in seinen Äußerungen bestätigt fühlen kann? Wird nicht *alles im Interview Geäußerte während des Aktes des Zuhörens zugleich fortlaufend inhärent validiert*? Und wenn dies so ist, inwiefern wird dann das, was gesagt wird, implizit auch – als wahr oder richtig oder angemessen – bezeugt? Denn im emphatischen, aufmerksamen Akt des Zuhörens liegt, so könnte man argumentieren, zugleich ein Akt der Bezeugung der sozialen Wirklichkeit der Interviewsituation und damit auch ein Akt der Bezeugung dessen (als wahr oder bedeutsam), was durch das Gegenüber geäußert wird. Das wiederum wirft Fragen nach der eigenen Zeugenschaft in Forschungskontexten auf.

3 Das Involviertsein in die Erhebungssituation als Form der Zeugenschaft

Claudia Peter (2018), die das Aufwachsen von Kindern mit (von Geburt an) schweren Krankheitserfahrungen in Bezug auf deren sozialisatorische Wirkungen erforscht, nutzt das Konzept der Zeugenschaft, um den eigenen Partizipationsmodus als Forscherin in einem Feld zu klären, in dem traumatische Krankheitserfahrungen, die Erinnerungen an sie und deren Wirkmächtigkeiten nicht einfach sprachlich erforschbar sind. Nach ihrem Verständnis sind Forschende aufgrund ihrer Teilnahme und Teilhabe im Feld immer auch Zeugen: „[I]ch bin zuvorderst Zeugin des Feldgeschehens und Zeugin derjenigen, die sich von mir begleiten lassen“ (ebd.: 255). Als relevant für die Zeugenschaft der Forschenden beschreibt sie dabei das Wechselspiel von Widerfahrnis, genauer: dem „Affiziert-Sein von etwas, das als Anspruch uns gegenübertritt“ (ebd.: 256), und dem Responsiv-Sein „im (eigenen) Antworten“ (ebd.) darauf. Bernhard Waldenfels, auf den Peter hier rekurriert, schreibt zum Wechselspiel von Widerfahrnis und Response: „Was mir, dir, uns oder anderen zustößt, äußert sich in einer leibhaftigen Wirkung, indem es uns affiziert, wörtlich: antut oder anmacht, und indem es uns appelliert, uns anspricht“ (Waldenfels 2015: 21). Und weiter:

Das Widerfahrnis bliebe wirkungslos und unwillkürlich, käme es nicht zum Ausdruck oder zur Sprache. Kommt es zum Ausdruck, so nicht als etwas, wor-

über wir sprechen, sondern als etwas, *worauf* wir antworten. In dieser winzigen Differenz entfaltet sich der Antwortcharakter der Response. (Ebd.: 22)

Diese Response, also unser Antworten, liegt „nicht in unserem Belieben; es folgt einer Unausweichlichkeit [...] Wenn uns etwas anspricht, so können wir nicht nicht antworten“ (ebd.). Hier, im Responsiv-Sein, genauer: im *Erkennen* der affizierenden Äußerung bzw. des affizierenden Aktes als einen *die Aufmerksamkeit der Forschenden bindenden Akt*, liegt, so Peter, zugleich die *Anerkennung* des affizierenden (Sprech-)Aktes als einen (auch) für die Forschende, die Forschung bedeutsamen (Peter 2018: 256).

Diese Einsicht aus der ethnographischen Forschung erscheint auch für das Nachdenken über die Frage der Involviertheit von Forscher:innen in andere Erhebungssituationen hilfreich. Denn in Interviewsituationen werden wir fortlaufend angesprochen. Fortlaufend ergibt sich so die Möglichkeit, affiziert zu werden. Und in der Regel nehmen wir das gut und gerne hin; wir sind ja interessiert an den Aussagen des Anderen, an seinen Erzählungen, seinen Darstellungen. Die Offenheit gegenüber dem, was uns entgegentritt, gehört zu den zentralen Voraussetzungen qualitativer Forschung. Und so lange das Gegenüber eloquent und interessant erzählt oder selbst, wenn Erlebnisse nur bruchstückhaft oder stockend wiedergegeben werden (können), werden wir vermutlich in einer Weise affiziert, dass wir responsiv Signale des aufmerksamen Zuhörens zeigen – etwa mitlachen beim Anhören einer komischen Situation oder mitfühlen („oh je“).

In dieser Weise bestätigen wir sozusagen das, was gesagt worden ist, als etwas, das – in ähnlicher Weise wie im Sprecher bzw. der Sprecherin – in uns Affekte auslöst, das also in ähnlicher Weise Geltung für uns hat wie für den Sprecher bzw. die Sprecherin. Mit dieser Form der Bestätigung ist noch nicht die Übereinstimmung in der Sache, von der gesprochen wird, gemeint. Die An-Erkennung einer sprachlichen Äußerung im Interview durch das zuhörende Nicken ist in der Regel (noch) nicht mit einer Bejahung des Gesagten gleichzusetzen. Vielmehr wollen wir durch unsere Enthaltensamkeit im Interview und indem wir den Anderen erzählen lassen ja gerade signalisieren, dass wir *nicht* inhaltlich Stellung zum Gesagten beziehen. Die Signale des aufmerksamen Zuhörens zielen ja darauf ab, einen Erzählfluss nicht zu unterbrechen, ihn am Laufen zu halten, ohne vorschnell das Gesagte zu hinterfragen oder zu kommentieren.

Zugleich sensibilisiert der Umstand, *dass* wir beim Zuhören Signale der An-Erkennung sprachlicher Äußerungen senden, für die Frage der

gegenseitigen Anerkennung der Personen in der Interviewsituation: Wer erzählt hier eigentlich wem was mit welcher Geltung und welcher Berechtigung? Diese Frage fokussiert wiederum die Interviewsituation als eine der gegenseitigen Adressierungen: Die Interagierenden werden hier „sowohl verbal als auch nonverbal als mehr oder weniger anerkennbar oder nicht anerkennbar markiert“ (Balzer/Ricken 2010: 74). Angesprochen zu werden, heißt demnach zugleich, als sprechfähiger Mensch Be-Achtung zu erfahren, anerkannt zu werden.

In einem Interview sind die Positionen der Sprechenden klar verteilt: Es gibt den bzw. die Forscher:in, der bzw. die in der Regel das Gespräch initiiert hat und der bzw. die in der Position des- bzw. derjenigen ist, Fragen stellen und die Regie im Gespräch führen zu dürfen. Gleichzeitig ist die Forscher:innenposition durch Unwissenheit gekennzeichnet; ist das wissenschaftliche Wissen im betreffenden Feld ja dem Wissen der Praxis nachgelagert (Unzicker 2012): Das Gespräch findet ja statt, weil der bzw. die zu Interviewende über ein Wissen verfügt, das den bzw. die Forschende interessiert und das im Interview hervorgehoben werden soll. Anerkennungstheoretisch formuliert findet sich also eine Strukturierung der Interviewsituation, die sich neben der klaren Rollenverteilung durch eine gekreuzte Hierarchie auszeichnet: Einerseits ist der bzw. die Forschende in der Position, die Regie und damit die Strukturierung der Situation zu übernehmen. Andererseits ist er bzw. sie die- bzw. derjenige, die bzw. der in Bezug auf das Wissen, das hier exploriert wird, dem bzw. der Interviewten unterlegen ist. Zugleich stehen sich beide aber auch als Gleichberechtigte, als Mündige gegenüber; beide Beteiligte sind Träger:innen von Rollenverpflichtungen und Rechten in dieser Interviewsituation, wobei sie diese Trägerschaft aus freien Stücken eingegangen sind. Das Interview lässt sich insofern – ähnlich wie es Nicole Balzer und Norbert Ricken (2010) für die pädagogische Situation beschreiben – lesen als ein „Geschehen und Prozessieren von Adressierungs- und Re-Adressierungsakten, in denen die Beteiligten sich [...] nahezu durchgängig in indirekter Weise (wechselseitig) anerkennen“ (ebd.: 76). Diese Anerkennung macht wiederum erst Zeugenschaft in dem Sinne möglich, dass vom Forschungs-subjekt ein Zeugnis gegeben, abgelegt werden kann, das vom Forscher bzw. von der Forscherin angenommen werden kann.

Zugleich ist Anerkennung aber auch der *Modus*, in dem die Bezeugung bzw. die Zeugenschaft geschieht. Denn, wie gesagt, liegt im *Erkennen* der affizierenden Äußerung bzw. des affizierenden Aktes als einen *die Aufmerksamkeit des bzw. der Forschenden bindenden Akt* zugleich

die Anerkennung dieses Aktes als einen bedeutsamen, was wiederum durch die Antwort auf die Affizierung, das Responsiv-Sein zum Ausdruck kommt. Dieses Responsiv-Sein des bzw. der Forschenden ist wiederum eines, das die Person sowohl in ihrer Forscher:inrolle betrifft als auch als ganze Person (im Sinne von Oevermann 1996: 110) – und damit berührt es die forschungsethische Frage nach der Haltung des bzw. der Forschenden. Dies soll an einem Beispiel im Folgenden illustriert werden.

4 Das Problem der Bezeugung fremdenfeindlicher Haltungen – ein Beispiel

In der Regel haben wir kein Problem damit, Interaktionsakte als Anerkennungsakte und Forschung als Bezeugung oder Zeugenschaft von Zeugnisgaben von Interviewten zu lesen, weil wir uns in der Interviewsituation, zwar immer auch selbstreflexiv und selbstkritisch, letztlich aber doch recht affirmativ und emphatisch verhalten: Wir wollen mindestens ein so vertrauensvolles Setting herstellen, dass ohne Angst gesprochen werden kann. Mitunter geht es uns auch explizit darum, die Interviewsituation dafür zu nutzen, Adressatinnen eine Stimme zu geben. Hier wird besonders deutlich, dass eine Interviewsituation stark durch die Haltung der Forschenden geprägt ist, die intentional auf die Anerkennung des und der Anderen als jemand abhebt, der – im Rahmen eines Forschungsthemas – etwas Gehaltvolles zu sagen hat.

Was aber, wenn wir in Forschungsfeldern unterwegs sind, in denen wir nicht wissen, inwiefern das, was wir hören, unseren eigenen ethisch normativen Grundlagen entspricht, wenn wir also Sachen hören und bezeugen, die wir – im Sinne einer Wertschätzung – gerade nicht für anerkennungswürdig halten? Verleihen wir nicht auch hier den Interviewten eine Stimme? Anerkennen wir nicht auch hier zwangsläufig und von vornherein, dass der oder die Andere, den oder die wir interviewen, etwas Gehaltvolles zu sagen hat, indem wir ihn überhaupt um die Beteiligung am Interview bitten? Und bestätigen wir den Interviewten nicht zugleich auch im Wahrheitsgehalt und vor allem der Legitimität seiner Äußerung, wenn wir diese erheben und nicht dazu Stellung beziehen? Dieses Problem soll im Folgenden an einem Beispiel knapp skizziert werden.

In einem Interview mit einem fremdenfeindlichen Straftäter (hierzu Wiezorek 2006) äußert der Interviewte beispielsweise folgende Überzeugung:

R: *Ich meine wenn ich einem Kanaken eine in die Fresse haue oder so ja oder wenn ich eins in die Fresse kriege oder so, dann überlege ich hinterher schon wofür das war, ja und, wenn das halt so ist, daß ich halt ein Kanake bin weil ich halt hier in Deutschland bin oder so dann muß ich dagegen halt irgendwas unternehmen.*

Was heißt es bzw. worauf verweist das, dass in der sozialen Situation eines Interviews ein solcher Satz gesagt werden kann? Wenn die Interviewsituation strukturell eine wechselseitig von Anerkennung getragene Interaktionssituation darstellt, provoziert dann eine solche Haltung nicht dazu, Stellung zu nehmen, selbst Haltung zu beziehen, weil man andernfalls Gefahr läuft mitzumachen? Anders gesagt: Kann oder darf man eine solche Äußerung so stehenlassen? So fordert beispielsweise Adorno (1966: 98) für die Erziehung nach Auschwitz das „Nicht-Mitmachen“¹. Wäre nicht in diesem Sinne der Interviewer aufgefordert, diese Äußerung (inhaltlich) zu kommentieren?

Um nicht falsch verstanden zu werden: Es geht mir mit diesen Fragen nicht darum, die Haltung des Interviewers normativ zu bewerten oder grundlegend für eine Forscher:innenhaltung zu sensibilisieren, mit der der bzw. die Forschende in eine Diskussion mit dem Interviewten darüber einsteigt, ob oder dass solche Äußerungen nicht zu geschehen haben, weil sie einen Tabubruch darstellen. Eine solche Reaktion würde ja wiederum das forschungsethische Dilemma nur einseitig auflösen. In Bezug auf die Interviewsituation und die Datenerhebung hätte das vermutlich spezifische Folgen, denn die deutliche Diskreditierung der Äußerung des Interviewten durch den bzw. die Forschende:n würde an dieser Stelle zugleich den Bruch der gegenseitigen Prozessierung anerkennender Adressierungs- und Re-Adressierungsakte bedeuten. Damit würde eine Intervention des bzw. der Forscher:in potenziell die Datensammlung oder das Einverständnis in die Forschung gefährden. Das Signal, das mit einem deutlichen Ein- oder Widerspruch verbunden wäre, erschiene aber nicht nur als Gegenrede in der Sache, sondern auch als Signal, dass die Äußerung des bzw. der Interviewten als ein (beachtenswerter) Beitrag zu einer gesellschaftlichen Debatte nicht ernst zu nehmen ist. Dem Gegenüber würde nicht nur eine Geringschätzung in Bezug auf seine Äußerung entgegengebracht. Vielmehr würde mit der *Vorenthaltung der Akzeptanz* einer Äußerung als einer legitimen bzw. mündigen Meinung zugleich auch verdeutlicht, dass sich der Sprecher bzw. die Sprecherin mit ihrem spezifischen Zu-

1 „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1966: 98).

gang auf die Welt nicht als wertvoll (für eine Sache), nicht als gleichwertige (mündige) Person anerkannt erfahren kann.

Andersherum wäre aber auch die Enthaltensamkeit des Interviewers in Bezug darauf, zu einer solchen Äußerung Stellung zu beziehen, letztlich ebenso problematisch, und genau darin liegt das Dilemma: Zwar hat er Datenmaterial gesammelt, in dem fremdenfeindliche Orientierungen mehr als deutlich werden, er signalisiert – als Interviewer – allerdings, wenn er nichts kommentiert, dass die Äußerung selbst eben etwas Gehaltvolles ist, etwas, das Geltung, Gehör beanspruchen darf. Damit aber würde – nicht intendiert – im Rahmen des Interviews zugleich ein Tabubruch legitimiert. Denn in der Interviewsituation ist das Unsagbare gegenüber dem Wissenschaftler, der hier zugleich eine gesellschaftlich anerkannte Position bekleidet, *sagbar* geworden: Es ist sagbar geworden, dass es gerechtfertigt sei, Menschen nichtdeutscher Herkunft keine körperliche Integrität zuzugestehen. Und diese Haltung wird in der konkreten Interaktionssequenz durch den Interviewer gegenüber dem Interviewten wiederum *bezeugt*, wenn es hier eben keine, die fremdenfeindliche Äußerung irritierende Metakommunikation gäbe.

Schauen wir, wie der Interviewer in der konkreten Situation reagiert – denn das tut er. Er ist sozusagen durchaus affiziert von der Situation, der Äußerung:

R: *Ich meine wenn ich einem Kanaken eine in die Fresse haue oder so ja oder wenn ich eins in die Fresse kriege oder so, dann überlege ich hinterher schon wofür das war, ja und, wenn das halt so ist, daß ich halt ein Kanake bin weil ich halt hier in Deutschland bin oder so dann muß ich dagegen halt irgendwas unternehmen.*

I: *Und warum haben die von Ihnen eine rein gekriegt?*

R: *Na weil es halt Kanaken sind. Weil es halt Nigger sind, hä*

Ohne in eine tiefere Analyse einzusteigen, wird doch deutlich, dass sich die Äußerung des Interviewers hier durchaus als Balanceakt – und damit ambivalent – lesen lässt: Zum einen wird die Position des Interviewten – der Tabubruch, dass es gerechtfertigt sei, Gewalt gegen Menschen anzuwenden, die vermeintlich nichtdeutscher Abstammung sind, sich aber „hier in Deutschland“ aufhalten – nicht radikal zurückgewiesen oder moralisch diskreditiert, wohl aber werden Hintergründe und implizit damit die Legitimität der Haltung hinter der Äußerung hinterfragt. Die Frage nach den Hintergründen der Gewalt in einem konkreten Fall lässt sich insoweit als kritische Anfrage nach dem (semantischen) Gehalt des eben Geäußerten verstehen, als eine Aufforderung zur Begründung, was in einem (mehr oder weniger)

konkreten Fall für den Interviewten die Gewaltanwendung legitimiere. Signalisiert wird so zugleich, dass sich der Interviewte möglicherweise verhört habe oder dass er offensichtlich nicht verstanden habe, *was* da eben eigentlich gesagt wurde. Zum anderen aber verweist die Äußerung des Interviewers als *Rückfrage* zum Gesagten gerade darauf, dass es vielleicht nur darum ginge: etwas, was – bei grundsätzlicher Legitimität der Äußerung – noch nicht ganz plausibel geworden ist, zu plausibilisieren. In dieser Perspektive würde die Rückfrage gerade keine Kritik an bzw. keine Markierung einer Irritation bezüglich der geäußerten Haltung bedeuten, sondern eben nur eine das Gespräch am Laufen haltende, auf die Sache bezogene, interessierte Nachfrage. Im Beispiel reagiert der Interviewte nun genau auf diese (scheinbare) Intention des Interviewers. Er bekräftigt seine Haltung. Das, was vermutlich als kritische Anfrage des Interviewers intendiert worden war, endet schließlich damit, dass der Tabubruch wiederholt werden kann: In menschenverachtender Sprechweise wird die Legitimität der Gewaltanwendung gegenüber anderen nochmals mit deren Ethnie begründet.

Dass diese Passage im Interview an der Stelle beendet ist und der Interviewer ein anderes Thema anspricht, markiert nicht zuletzt seine Sprachlosigkeit gegenüber dieser Haltung des Interviewten und verweist auf die dilemmatische Gesprächssituation der Zeugenschaft des Tabubruchs – und auf die mit dem Status des Unwidersprochenseins einhergehende *inhärente Validierung des Gesagten*. Dilemmatisch ist diese Situation, weil sich letztlich der Interviewte in diesem Fall – erst recht dadurch, dass seine Antwort auf die Nachfrage keine weiteren Fragen hervorruft – das Signal zurechnen kann, dass seine Äußerung, weil sie unwidersprochen im Raum bleibt, legitim ist, d.h. keinen Tabubruch darstellt.

5 Eine Frage der Haltung? Zwischen „praktischer Parteinahme“ und beobachtender Zurückhaltung

Die Reaktion des Interviewers erscheint allzu verständlich. Forschungsmethodisch erscheint es geradezu geboten, uns – wohlbegründet – auf die Position der quasi neutralen Beobachterin oder des neutralen Dokumentaristen von Szenen zurückzuziehen, in denen Menschen herabgewürdigt oder beschämt werden oder in denen in solcher Weise wie hier gesprochen wird. Die beobachtende Zurückhaltung soll ermöglichen, das Relevanzsystem der Anderen zur Geltung zu bringen, um sich ihrer Sinndeutungs- und Sinnsetzungsprozesse in ihrer

sozialen Welt – also ihrer Konstruktionen ersten Grades – vergewissern und diese rekonstruieren zu können (Schütz 1952/1971; Schütze 1983; Bohnsack 2007: 20f.). Zugleich aber bewegen sich Forschende immer auch in diesen von Sinndeutungs- und Sinnsetzungsprozessen diskursiv strukturierten Feldern und sind insofern den Normalitätskonstruktionen ihrer Interviewpartner:innen auch ausgesetzt. Die emphatisch distanzierte, quasi neutrale Haltung der bzw. des Forschenden, die intentional ja auf die Anerkennung des und der Anderen als jemanden abhebt, der bzw. die – im Rahmen eines Forschungsthemas – etwas Gehaltvolles zu sagen hat, impliziert somit das Problem der „praktischen Parteinahme“ (Meier 2019: 60). Durch die Forscher:innen wird das Gesehene und Gehörte bezeugt und, weil es unwidersprochen bleibt, zugleich validiert. Das heißt: Selbst wenn oder gerade dadurch, dass Forschende nicht Haltung beziehen, zeigen sie eine Haltung.

„Weil es sagbar ist“ heißt ein sehr lesenswerter Essay von Carolin Emcke (2015) über „Zeugenschaft und Gerechtigkeit“. Die Journalistin und promovierte Sozialphilosophin setzt sich hier mit der (Aufgabe der) Versprachlichung von „extremen Erfahrungen mit Entrechtung und Gewalt“ (ebd.: 23) von Menschen auseinander, die „das Erlebte nicht in Worte zu fassen“ (ebd.) vermögen. Hier wie im Folgenden geht es dabei nicht bzw. nicht so sehr um die „epistemische Autorität der Zeugenschaft“ (ebd.: 22), also um Zeugenaussagen als Wissensquelle (hierzu Schmidt 2011: 61), sondern – darum die Bezugnahme auf das Konzept der Zeugenschaft – um die der Zeugenschaft immer auch inhärente „ethisch-politische Figur“ (ebd.):

Die Erfahrung extremer Entrechtung und Gewalt, die Einzelne durchlitten und überlebt haben, stellt auch eine Vielzahl an normativen Problemen einer sozialen Gemeinschaft dar, die einen solchen zivilisatorischen Bruch zugelassen hat. Wie von diesen Erfahrungen zu erzählen sei, ist [...] nicht nur eine subjektive Frage der Überlebenden, sondern eine kollektive Frage aller, die nachfragen und beobachten, aller, die zuhören oder weitererzählen wollen, es ist kollektive Aufgabe einer Gemeinschaft, die sich an Gerechtigkeit orientiert. (Emcke 2015: 24)

Hier werden ethische Implikationen an das journalistische Handeln deutlich, die zugleich auf Emckes Haltung verweisen. Journalistisches Handeln habe demnach Erfahrungen der Zeugenschaft, die nicht versprachlicht werden können, in Sprache zu bringen, sprachlich zu bezeugen.

Im Interviewausschnitt ging es demgegenüber um das Gegenteil: dass menschenverachtende Haltungen, die wir gesellschaftlich eigent-

lich tabuisieren, nicht tabuisiert werden. In jüngerer Zeit mehren sich im gesellschaftlichen Kontext diskriminierende, rassistische Aussagen; sie sind wieder „sagbar“. Ähnlich, wie es Emcke für das journalistische Handeln darstellt, wird in der kurzen Interaktionssequenz im Interview ein normatives Problem deutlich, das sich auch uns als Forscher:innen stellt, erst recht in Zeiten, in denen rassistische und antisemitische Äußerungen drohen, wieder salonfähig zu werden. Solche normativ forschungsethischen Problematiken – wie z.B. die Bezeugung von menschenverachtenden Haltungen in Interviewsituationen, in denen Forscher:innen positioniert sind und per se eine Haltung einnehmen – zu benennen und analytisch zu beschreiben, erscheint bislang eher als ein Desiderat methodischer und methodologischer Überlegungen. Meier (2019) hat (für die ethnographische Forschung) u.a. die „Bewegung im machtförmigen Feld vs. neutrale Beobachterposition“ (ebd.: 61) als eines der „Spannungsfelder ethnographischer Forschung“ (ebd.) identifiziert. Möglicherweise ist die Perspektivierung *jeder* Forscher:innenposition, die sich auf die direkte Interaktion mit anderen bezieht, in ein Spannungsfeld eingebunden, das zwischen der forschungsmethodisch gebotenen beobachtenden Zurückhaltung und der Bewegung in einem diskursiv strukturierten, machtförmigen Feld oszilliert, das wiederum viel weiter gefasst ist als die unmittelbare Erhebungssituation.

Diesem Gedanken weiter nachzugehen, hieße zunächst, sich über solche dilemmatischen Erfahrungen auszutauschen, zu eruieren, wie andere damit umgehen, in welchen Kontexten sich solche Erfahrungen zeigen. Vielleicht könnten in Bezug auf die markierte Problematik der inhärenten Validierung des Gehörten durch die Zeugenschaft von Forschenden in der Erhebungssituation systematischere Reflexionen, vielleicht sogar Forschung entstehen, durch die die Involviertheit der Forschenden in das, was sie erheben, auch hinsichtlich der ethisch-normativen Implikationen, die damit einhergehen, genauer analysiert und theoretisiert werden kann.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 92–109.

- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 35–87.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, UTB.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK Verlag.
- Emcke, Carolin (2013): „Weil es sagbar ist.“ Über Zeugenschaft und Gerechtigkeit. In: Emcke, Carolin: Weil es sagbar ist. Über Zeugenschaft und Gerechtigkeit. Essays. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, S. 13–110.
- Meier, Michael (2019): Spannungsfelder ethnographischer (Schul- und Unterrichts-)Forschung. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Darius (Hrsg.): Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 46–66.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Peter, Claudia (2018): Ethnografie im Modus der Zeugenschaft, in: Hitzler, Ronald/Klemm, Matthias/Kreher, Simone/Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Herumschnüffeln – aufspüren – einfühlen. Ethnographie als ‚hemdsärmelige‘ und reflexive Praxis, Essen: Oldib, S. 251–264.
- Schmidt, Sybille (2011): Wissensquelle oder ethisch-politische Figur? Zur Synthese zweier Forschungsdiskurse über Zeugenschaft. In: Schmidt, Sybille/Krämer, Sybille/Voges, Ramon (Hrsg.): Politik der Zeugenschaft. Zur Kritik einer Wissenspraxis. Bielefeld: transcript, S. 47–66.
- Schütz, Alfred (1971 [1952]): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Alfred Schütze: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag: Nijhoff, S. 3–54.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.
- Unzicker, Kai (2012): Lohnender Grenzverkehr: Bedingungen des Dialogs zwischen Sozialforschern und Praktikern. In: Unzicker, Kai/Hessler, Gudrun (Hrsg.): Öffentliche Sozialforschung und Verantwortung für die Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–155.
- Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Wiezorek, Christine (2006): Rechtsextremismusforschung und Biografieanalyse. In: Klärner, Andreas/Kohlstruck, Michael (Hrsg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition, S. 240–256.

Partizipation in der qualitativen Forschung zu Fluchtmigration: Zur Bedeutung von Haltung

Henrike Terhart, Michelle Proyer

1 Einleitung

In der Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bedeutung dem Begriff der Haltung in der Bestimmung von Partizipation in der qualitativen Sozialforschung zukommt, ist zunächst zu klären, was unter Haltung verstanden wird. Begrifflich lassen sich nach dem *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft o.J.) zwei Bedeutungsebenen unterscheiden: Zum Ersten wird der Begriff Haltung für ein Handeln entsprechend einer inneren Grundeinstellung, nicht selten bezogen auf normative und moralische Überzeugungen, verwendet (beispielsweise eine pazifistische Haltung haben). Zum Zweiten bezieht sich der Begriff auf die körperliche Stellung oder Position – wie man seinen Körper hält (beispielsweise eine gebückte Haltung einnehmen).¹

Zunächst erscheint hinsichtlich der Frage nach dem Erkenntnispotenzial des Haltungsbegriffs für die qualitative Sozialforschung die erste Bedeutungsebene anschlussfähig; steht Forschungshandeln doch im Zusammenhang mit erkenntnistheoretischen und forschungsethischen Ansprüchen an das eigene Tun und damit einhergehenden normativen Überzeugungen. Dennoch sollte auch die zweitgenannte Ebene, die der körperlichen Haltung, nicht vorschnell im Hinblick auf Anschlussstellen für die qualitative Sozialforschung ausgeklammert werden. Denn Forschung als soziale Praxis ist immer auch ein körperlich-leibliches Geschehen,² wie es von Vertreter*innen unterschiedlicher Ansätze der qualitativen Sozialforschung herausgearbeitet wurde (vgl. Demmer 2016 für die Interviewführung; Mohr/Vetter 2014 und von Bose 2019 für ethnographische Feldforschung, grundlegend Breuer 2003). Die zwei Ebenen des Haltungsbegriffs bieten in ihrer Verschränkung eine

1 Eine dritte, im vorliegenden Fall nicht relevante Bedeutungsebene bezieht sich auf das Halten von (Nutz-)Tieren.

2 Die Doppelaspektivität von Leib und Körper wird mit Plessner als zwei Seinslagen eines Grundsachverhalts analytisch unterschieden (vgl. Plessner 1928/2003: 303ff.).

Anschlussstelle, um die Relevanz der inneren, sich im Handeln zeigenden sowie der körperlich sichtbaren und zugleich leiblich spürbaren Haltung für die Forschungspraxis aufzugreifen.

Angeregt durch beide Bedeutungsebenen des Haltungsbegriffs wird qualitative Forschung in diesem Beitrag als eine soziale und damit affektive Praxis verstanden und Möglichkeiten von Partizipation in Forschung näher betrachtet (Abschnitt 2). Es wird sodann ein Überblick zu partizipativer Forschung mit geflüchteten Menschen gegeben (Abschnitt 3.1) und anhand eines europäischen Kooperationsprojekts universitärer Weiterqualifizierungsprogramme für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte werden mithilfe des Haltungsbegriffs als einer Heuristik das Potenzial und die Grenzen eines partizipativen Forschungsprozesses aufgezeigt (Abschnitt 3.2). Der Beitrag schließt mit einer Reflexion der Erfahrungen in dem partizipativ angelegten Projekt mit geflüchteten Lehrkräften (Abschnitt 4).

2 Forschung als soziale Praxis und die Bedeutungen von Partizipation

2.1 Soziale Praxis, Affekte und Selbstpositionierung

Das Verständnis empirischer Forschung als soziale Praxis verweist auf die in der qualitativen Sozialforschung breit vertretene Grundannahme, dass die Forschenden nicht außerhalb des zu untersuchenden Feldes stehen (vgl. grundlegend zu einer praxeologischen Perspektive Reckwitz 2016). Die Materialgewinnung etwa in Form von Interviews, Gruppendiskussionen oder teilnehmender Beobachtung stellt ein Interaktionsgeschehen dar, das durch alle Beteiligten unter unterschiedlichen Vorzeichen mitbestimmt wird. Nicht unerheblich sind in diesem Zusammenhang auch die körperliche Präsenz und leibliche Bedingtheit der forschenden Person, welche Einfluss auf ihre Forschungspraxis nehmen. Die Frage nach der Gewinnung von Daten als interpretative Handlung sowie die Involviertheit der Forschenden in den Analyseprozess ist an unterschiedlichen Stellen ausgearbeitet worden (vgl. exempl. Geertz 1988; Denzin 1997; Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Charmaz 2014; Clarke et al. 2018; Liebsch 2018).

Mit dem Konzept situierten Wissens kritisiert Haraway (1988) das (Selbst-)Verständnis einer Forschung, die vermeintlich standortungebundene und damit entkörperpelt (*disembodied*) universell gültige Ergebnisse erzeugen könne. Die Bezugnahme auf Forschung in ihrer kör-

perlich-leiblichen Dimension (vgl. zum Körper als Erkenntnisquelle Abraham 2002: 182ff.; Gugutzer 2004: 10ff.) bietet vielmehr Anschlussstellen für eine methodologische Auseinandersetzung mit Affekten im Forschungsprozess, wie sie von Bose (2019) anhand ihrer ethnographischen Forschung aufzeigt. Die damit weitergeführte Annahme von Forschungsmaterial als „Repräsentation einer dynamischen Beziehung zwischen Forschungsfrage, Feld und Forschern, die im Verlauf der analytischen Arbeit herausgebildet wird“ (Strübing 2008: 293), wird über unterschiedliche Ansätze der qualitativen Forschung hinweg seit einiger Zeit verstärkt mit Blick auf die soziale Positioniertheit der Beteiligten und die Reifizierung von Marginalisierungsstrukturen kritisch reflektiert (vgl. Rich 1986; Davis 2018: 641). Durch die Auseinandersetzung mit den an Forschung Beteiligten wird deutlich, dass sich Wissenschaft als eine erkenntnis- und damit wirklichkeitsgenerierende machtvolle Praxis zeigt; etwa in den Analysen über als „Andere“ konstruierte Akteur*innen in der Migrationsforschung (vgl. dazu Reuter/Terhart 2014) ebenso wie in einer Forschung über behinderte Menschen, ohne diese als Akteur*innen zu berücksichtigen (vgl. kritisch dazu Kreamer 2017). Das machtvolle wissenschaftliche Sprechen und Sehen unter Berücksichtigung der Positioniertheit von Forschung und Forschenden wird u. a. in postkolonialen Analysen aufgegriffen, etwa durch die Frage, ob subalterne Positionen durch privilegierte (Stell-)Vertreter*innen repräsentiert werden können bzw. sollten (vgl. Spivak 1999). Dabei sind es nach Hall (1999: 30f.) insbesondere die unbewussten ideologischen Strukturen des Sprechens, Denkens und des Wahrnehmens, die das Wissen und Handeln auch von Forschenden leiten und welche durch unterschiedliche Perspektiven erfahr- und damit reflektierbar gemacht werden sollten.

In der anhaltenden Diskussion, wie mit der Unumgänglichkeit der sozialen Positioniertheit aller am Forschungsprozess beteiligten Akteur*innen umzugehen sei, werden aus Sicht einer Forschung, die sich mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen und Marginalisierungsprozessen befasst, Fragen von Selbstermächtigung und Empowerment virulent (vgl. Ross 2017: 3ff.). Unter Rückgriff auf eine affekttheoretisch reflektierte Perspektive (vgl. von Bose 2019) sind die jeweilige Positionsgelassenheit und damit einhergehende Affekte im Rahmen bestehender Dominanzverhältnisse als Voraussetzung für jegliche Art von Forschung zu verstehen. Vor dem Hintergrund der sozialen Bedingtheit von Forschung wird im Folgenden die Frage nach Partizipation in der qualitativen Sozialforschung aufgegriffen.

2.2 Partizipation in der qualitativen Sozialforschung

Partizipation bedeutet, integraler Teil zu sein und mitbestimmen zu können. Ausgangspunkt von Partizipation als Zielformulierung bildet zumeist eine in den bestehenden Strukturen als nicht hinreichend identifizierte Beteiligung, die ermöglicht werden soll und/oder eingefordert wird. Einige theoretische Modelle zu Partizipation stellen einen idealtypischen Prozess in Form von Leiter- oder Stufenmodellen dar, die zum Teil auch Formen von Nicht-Partizipation bzw. Vorstufen von Partizipation einbeziehen (vgl. Schröder 1995; Oser/Biedermann 2006; Wright/von Unger/Block 2010). Die in den theoretischen Verlaufsmodellen dargestellten Phasen der Progression sind in der praktischen Umsetzung partizipativer Prozesse jedoch zumeist miteinander verwoben und eine eindeutige Zuordnung ist nicht immer und vor allem nicht durchgängig möglich bzw. wird von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen (vgl. Pellech 2019). Wird von Partizipation in empirischer Forschung gesprochen, ist damit das Anliegen verbunden, Personen zu ermächtigen, ihre Perspektive nicht nur als Informant*innen, sondern auch hinsichtlich der Frage einzubringen, was den Gegenstand der Forschung darstellt und wie dieser zu verstehen ist. Die zuvor „Beforschten“ werden mit den Mitteln empirischer Sozialforschung zumeist gemeinsam mit hauptberuflich forschenden Wissenschaftler*innen tätig bzw. Forschung wird unter Berücksichtigung ihrer Erfahrungen mitgestaltet. Partizipative Forschung versteht von Unger als

Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen. [...] Diese doppelte Zielsetzung, die Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren als Co-Forscher/innen sowie Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung der Partner/innen (Empowerment) zeichnen partizipative Forschungsansätze aus. (von Unger 2014: 1)

Ein solches Selbstverständnis verdeutlicht, dass es die eine partizipative Forschung nicht gibt. Vielmehr handelt es sich um einen „Forschungsstil“ (Bergold/Thomas 2012), welcher nach von Unger (2014: 3ff., 13) unter anderem Aktionsforschung (Altrichter/Posch 2007; Reason/Bradbury 2008), Praxisforschung (von Unger 2014; Moser 2018), partizipative Evaluation (ebd.) und communitybasierte partizipative Forschung (Israel et al. 2017) umfasst.³

3 Weiterhin liegen Systematisierungen vor, die partizipative Forschung als eine Form von action-based research beschreiben (Walmsley/Johnson 2003) bzw. die große

Insgesamt betrachtet stellt die Partizipation von „Beforschten“ an den sie betreffenden Forschungsprozessen und -ergebnissen weiterhin eine Ausnahme dar (vgl. Bergold/Thomas 2012; von Unger 2014). Die in dem Prozess oft als Ko-Forschende bezeichneten Personen, „welche nicht als Wissenschaftler*innen im traditionellen Sinne bezeichnet werden würden“ (Kremsner/Proyer 2019: o.S.), müssen sich in aller Regel mit Forschungsmethoden vertraut machen, um die Verschränkung ihrer Lebensrealität mit einem wissenschaftlichen Blick zu ermöglichen. Bei akademisch ausgebildeten Ko-Forschenden kann ein entsprechendes Grundlagenwissen bereits vorliegen. Nach Kremsner (2017: 138ff.) sollte partizipativ angelegte Forschung dem Anspruch folgen, so partizipativ wie möglich zu sein, und unter Verweis auf Walmsley und Johnson (2003) folgende Mindestkriterien erfüllen: Beteiligte sollten den thematischen Fokus der Forschung (mit-)bestimmen, die Bemühungen sollten die Interessen der Beteiligten fördern, gemeinschaftliche Arbeit und die Zugänglichkeit zum Forschungsgeschehen müssen gegeben sein und die Kontrolle über den Forschungsprozess – mindestens in Teilen – aufseiten der sogenannten Ko-Forschenden liegen.

Ob eine Partizipation der potenziellen Ko-Forschenden möglich und gewollt ist oder vielmehr Manipulation und/oder Scheinteilhabe zum Vorteil der Forschenden besteht bzw. nur im Rahmen einer vorab festgelegten Bewertung möglich gemacht wird, ist kritisch zu prüfen (Wright/von Unger/Block 2010; Bergold/Thomas 2012). Zudem kann die Frage nach dem Grad der methodischen Differenziertheit kooperativ angelegter Forschung von Forschenden und Ko-Forschenden und eine daraus abgeleitete Befürchtung einer möglichen De-Professionalisierung von Forschung ebenso aufkommen wie die Frage, ob die Ko-Forschenden, je nach Vorwissen, in der Lage sind, das Forschungsgeschehen als Teil des Wissenschaftssystems angemessen einschätzen zu können, womit forschungsethische Rückfragen an eine partizipative Forschung angesprochen sind (vgl. Dederich 2018). Hinzu kommt, dass das Anliegen, partizipativ zu forschen, für die Ko-Forschenden ebenso wie für die hauptamtlich Forschenden den Einsatz von Ressourcen erfordert und meist nicht durchgängig in der gleichen Intensität übernommen werden kann (vgl. Seebacher/Alcántara/Quint 2018). Die im Verlauf geleistete Arbeit aller am Forschungsprozess Beteiligten sollte gesehen und entlohnt werden (vgl. Hauser 2020: 135).

Nähe beider Ansätze herausstellen (Reason/Bradbury 2008). Kremsner und Proyer (2019) schlagen wiederum den Oberbegriff einer inklusiven Forschung vor (vgl. auch Bergold/Thomas 2012).

Partizipative Forschung bezieht sich zumeist auf soziale Lebenswelten von marginalisierten bzw. vulnerablen Gruppen. Soziale Ungleichheitsstrukturen werden dabei nicht nur zum Gegenstand gemacht, sondern marginalisierte Positionen werden in die Forschung selbst einbezogen (vgl. kritisch zu damit einhergehenden „Symmetrisierungsbestrebungen“ in empirischer Forschung Speck 2021). Aufgrund der je spezifischen lebensweltlichen Involviertheit der Ko-Forschenden stellt die affektive Dimension einen wichtigen Ansatzpunkt für das Verstehen des Forschungsgegenstands in der Zusammenarbeit von Forschenden und Ko-Forschenden dar. Die affektive Eingebundenheit aller Beteiligten muss im Sinne einer guten wissenschaftlichen Praxis reflektiert werden und verweist auf die Verantwortung von Forscher*innen in partizipativ angelegter Forschung. Aden et al. (2019) fordern daher:

Partizipative Forschung darf aus unserer Sicht jedoch nicht auf die Frage nach der konkreten methodischen Umsetzung reduziert werden. Vielmehr stellen sich Fragen nach der Generierung und Auswertung von Daten nur vor dem Hintergrund einer bestimmten Forschungshaltung. (Ebd.: 309, Herv.i.O.).

In Anbetracht des „Profits“, den Wissenschaft und Forschende aus der Beforschung anderer Personen ziehen, ist daher die Frage legitim, wie die vormals „Beforschten“ ihre Ziele einbringen und damit auch von empirischer Forschung profitieren können. Gerade aufgrund der lebensweltlichen Eingebundenheit der Ko-Forschenden müssen die Limitationen einer Einflussnahme auf die Bedingungen der eigenen Lebenswirklichkeit vorab thematisiert werden, etwa wenn diese durch rechtliche Rahmenbedingungen festgelegt sind.

3 Partizipation in qualitativer Forschung zu Fluchtmigration

3.1 Ein Überblick: partizipative Fluchtforschung

In der Forschung zu Flucht im deutschsprachigen Raum, die seit 2015 mit dem Ankommen vieler Schutzsuchender in Europa wieder zugenommen hat, wird eine vermehrte Beteiligung von geflüchteten Personen in Forschungsaktivitäten deutlich. Kleist (2018) legt dar, dass Forschung zu Fluchtmigration kein neues Thema ist, diese bis 2015 jedoch weitaus weniger wahrgenommen wurde. In internationaler Perspektive findet sich entsprechende Forschung mit geflüchteten Menschen etwa in einer auf gesundheitliche Themen und Versorgung fokussier-

ten *community-based research* (z.B. Cooper 2005 zur Intersektion Jugend und Flucht) oder in Forschung zu nationalstaatlichen Grenzgebieten auf Fluchtrouten (vgl. Starodub 2018). Darüber hinaus gibt es partizipative Forschungsanliegen, die sich mit Flucht und Behinderung befassen (vgl. u.a. Otten et al. 2017; Afeworki/Engin 2019).

In einer breit angelegten Übersicht über partizipativ ausgerichtete Fluchtforschung zeigt Doná (2007) unterschiedliche Formen der Involvierung von geflüchteten Menschen in empirische Sozialforschung auf. Sie gibt einen Überblick über partizipative Forschung in und außerhalb von Camps, in ruralen und urbanen Regionen sowie in der Zusammenarbeit mit geflüchteten Menschen mit unterschiedlichem Alter und aufenthaltsrechtlichem Status (documented oder undocumented) oder Ko-Forschenden unterschiedlicher Herkunft. Die Autorin geht dabei auf die Gefahr der Manifestierung von Machtungleichheiten in partizipativer Fluchtforschung ein, die sich für sie u.a. in der Aufrechterhaltung der Nichtberücksichtigung der Perspektiven von Kindern zeigt. Um die Vielfalt partizipativ angelegter Forschung zu Flucht zu systematisieren, plädiert Doná für eine abgestufte Unterscheidung (ebd.: 218): Kommt es „nur“ zu einer Wiedergabe und Sichtbarmachung der eingeholten Stimmen (refugees' voices), stehen die Personen im Zentrum des Forschungsinteresses (refugee-centred research) oder bestimmen sie die Forschung mit (refugee studies)?

Partizipative Ansätze in der Fluchtforschung werden von Aden et al. (2019) als ein in sich vielfältiger Zugang in einem methodologisch diversen Forschungsfeld verstanden. Neben spezifischen Schwierigkeiten einer partizipativen Forschung mit geflüchteten Menschen, die sich durch einen unter erschwerten Bedingungen stattfindenden Vertrauensaufbau oder nur schwer oder nicht zu erfüllende Erwartungen aufseiten der Ko-Forscher*innen an die Verbesserung ihrer Lebenssituation durch Forschung ergeben (vgl. auch Betancourt et al. 2015), birgt partizipative Forschung zu Fluchtmigration zugleich Potenziale. Diese umfassen zum einen die Einbeziehung der Relevanzsetzungen geflüchteter Menschen und die Sichtbarmachung ihrer jeweiligen Lebenssituationen und struktureller Bedingungen, die ihre gesellschaftliche Teilhabe beschränken. Zum anderen wird eine Abkehr von einer viktimisierenden Perspektive auf geflüchtete Menschen gestützt, da sie den Forschungsprozess aktiv mitgestalten. Im Folgenden wird eine Forschung mit geflüchteten Lehrkräften vorgestellt.

3.2 Zur konkreten Umsetzung: Einblicke in die Hochschulkooperation R/EQUAL

Im Rahmen der europäischen ERASMUS+-Hochschulpartnerschaft *R/EQUAL – Requalification of (Recently) Immigrated and Refugee Teachers in Europe* (vgl. R/EQUAL Konsortium o.J.) wurde von September 2018 bis März 2021 die Kooperation von Weiterqualifizierungsprogrammen für zugewanderte (geflüchtete) Lehrkräfte an den Universitäten Köln, Stockholm und Wien sowie der Pädagogischen Hochschule Weingarten gefördert, um die eigene Praxis in den Programmen im Austausch miteinander weiterzuentwickeln und gewonnene Erfahrungen für weitere Hochschulen bereitzustellen (zu den Partnerprogrammen vgl. Kreamsner/Proyer/Biewer 2019). Für diese Zielsetzung wurde in dem Kooperationsprojekt ein partizipativer Ansatz gewählt, welcher sich neben der Beteiligung der an den Programmen teilnehmenden Lehrkräfte an Netzwerkveranstaltungen, Praxisworkshops und Vorträgen auch auf die begleitenden Forschungsaktivitäten in der Hochschulkooperation bezog. R/EQUAL ist durch insgesamt sechs Teilprojekte strukturiert. Im Folgenden wird die Zusammenarbeit im ersten Teilprojekt vorgestellt, an dem Freiwillige unter den (ehemaligen) teilnehmenden Lehrkräften der vier Weiterqualifizierungsprogramme sowie hauptamtliche Wissenschaftler*innen beteiligt waren. Im Folgenden werden der Prozess der Zusammenarbeit und einige (nicht) überwindbare Hürden vorgestellt.⁴

Das erste Teilprojekt hatte zum Ziel, zu Beginn der Kooperation eine vergleichende Darstellung der Rahmenbedingungen für im Ausland ausgebildete Lehrkräfte in den vier beteiligten (Bundes-)Ländern sowie Empfehlungen für die Umsetzung entsprechender Weiterqualifizierungsprogramme bereitzustellen. Es wurde durch das Projektteam an der Universität Wien koordiniert und begann mit der Entwicklung der Idee einer gemeinsamen, d.h. länderübergreifenden Interviewstudie der teilnehmenden Lehrkräfte der Partnerprogramme. Im Zentrum der konzeptionellen Entwicklungen stand eine Gruppe von Forschenden (Mitarbeiter*innen der Universität Wien) und Ko-Forschenden (am Wiener Weiterqualifizierungsprogramm teilnehmende geflüchtete Lehrkräfte bzw. Alumni). Die Beteiligten trafen sich ab Projektbeginn etwa alle vier bis sechs Wochen zu partizipativen Treffen an der Uni-

⁴ Die beiden Autor*innen waren in den Forschungsprozess an der Universität Wien (Michelle Proyer) und der Universität zu Köln (Henrike Terhart) eingebunden.

versität Wien. Für die Interviewstudie konnten die Ko-Forschenden in Wien durch Pauschalen für ihre Arbeit finanziell entlohnt werden.

Die Vorerfahrungen mit empirischer Sozialforschung waren zu Beginn des Projekts bei den Ko-Forschenden sehr unterschiedlich, wobei einige in ihrer akademischen Ausbildung bereits mit der Anwendung zumeist quantitativer Sozialforschung in Kontakt gekommen waren. Es war daher wichtig, die jeweiligen Möglichkeiten qualitativer Erhebungsformate vorzustellen, um auch bezogen auf die Anlage der Forschung Mitsprache zu ermöglichen. Zu Beginn der gemeinsamen Forschungstreffen waren die in der Forschungsgruppe tätigen Lehrkräfte eher zurückhaltend bei der Mitbestimmung der Forschungsaktivitäten. Mit zunehmender Erfahrung wurde ihre Beteiligung jedoch größer und bereits erfahrene Teilnehmende konnten im Verlauf neu hinzukommende Ko-Forschende unterstützen. Betreffend der einbezogenen Sprachen wurde im Wiener Forschungsteam nach gemeinsamer Diskussion die Entscheidung getroffen, die Interviews nach Möglichkeit auf Englisch zu führen (um die Diskussion innerhalb der europäischen Kooperation zu erleichtern) bzw. bei Bedarf in die Erstsprachen oder die dominante Sprache des Aufenthaltslandes (Deutsch, Schwedisch) zu wechseln.

Ausgehend vom Projektpartner Wien wurde über die Koordinator*innen der Partnerprogramme in Köln, Stockholm und Weingarten die Einladung zur Mitwirkung an der Interviewstudie an die jeweiligen Programmteilnehmenden weitergegeben. Zunächst wurden die Teilnehmenden angefragt, Interviewfragen zu formulieren. Alle Interviewfragen wurden anschließend durch das Wiener Team gesammelt und zu einem Interviewleitfaden zusammengestellt. Zudem wurde der Vorschlag für ein rotierendes Design der Interviewführung entwickelt, welches vorsah, dass sich die an den Standorten freiwillig gemeldeten Interviewpartner*innen jeweils gegenseitig interviewen. Die zumeist auf Englisch geführten Interviews von und mit den Lehrkräften fanden im Herbst 2018 per Online-Video-Tool statt. Die so entstandenen fünf (Paar-)Interviews wurden als Audiodateien aufgezeichnet. Nach einer Einföhrung und Erprobung der gewählten Forschungsmethodik erfolgte die Analyse der Transkripte durch die partizipative Forschungsgruppe in Wien (vgl. Proyer et al. 2019: 6ff.). Für die Analyse wurde eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung genutzt (vgl. Mayring 2015). Berücksichtigt wurde, dass die Partnerprogramme bereits unterschiedlich lange existieren, in ihrem Aufbau unterschiedlich gestaltet sind und die Situationen für ge-

flüchtete Lehrkräfte in den drei Ländern zwar durchgehend komplex und prekär, jedoch nicht identisch sind. So wurde beispielsweise die unterschiedliche Organisation des Zugangs zu Kursangeboten zum Erwerb der neu zu erlernenden Umgebungssprache in Hinsicht darauf diskutiert, dass die Kurse entweder in die Programme eingebettet sind oder extern besucht werden müssen.

Die durch die Wiener Forschungsgruppe entwickelten Kategorien wurden den anderen Partnerprogrammen zur Diskussion vorgestellt. Mithilfe der Inhaltsanalyse der Interviews wurden acht Kategorien gebildet: Der Vergleich der jeweiligen Schulsysteme in den drei Ländern Deutschland, Österreich und Schweden (1), die Programmdurchführung (Aufnahmeprozess, Organisation, Inhalte) (2–4), die organisatorische Gestaltung der Schulpraktika in den jeweiligen Programmen (5), die administrativen Vorgaben für mögliche berufliche Anschlussperspektiven (6), Aussagen zu kulturell markierten Unterschieden und die Bedeutung von Sprache(n) und Erwartungen an den Spracherwerb in der jeweiligen offiziellen Schulsprache (7), kritische Rückfragen an mit den Programmen einhergehende Reifizierungen der erfahrenen formalen und informellen Nicht-Anerkennung beruflicher Qualifikationen sowie die Auseinandersetzung mit der Rezeption der Programme durch die Medien (8).

Während der gemeinsamen Arbeit an den vorliegenden Interviewtranskripten nahm die Zugehörigkeit zur Gruppe der Forscher*innen oder Ko-Forscher*innen wie zu erwarten Einfluss auf die eingebrachten Interpretationen und thematischen Schwerpunktsetzungen. Die migrationsgesellschaftliche Positioniertheit im Forschungsprozess wurde in der Verschränkung mit sozial relevanten Differenzsetzungen wie beispielsweise Alter in der Gruppe allerdings noch einmal ausdifferenziert. Im Austausch miteinander wurden die entwickelten inhaltsanalytischen Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt, indem sie in drei Phasen vor, während und nach der Teilnahme strukturiert wurden. Die in Abbildung 1 visualisierte Anordnung der Kategorien in die Phasen vor, während und nach der Teilnahme an den Programmen geht auf die Beiträge der Lehrkräfte zurück und spiegelt den von ihnen durchlaufenen Prozess des angestrebten beruflichen Wiedereinstiegs wider.

In Ergänzung zu der Darstellung der Ergebnisse entlang der Chronologie der Teilnahme an den Programmen unter Berücksichtigung eines kritischen Blicks auf die Programme selbst interpretierte einer der Ko-Forschenden die Ergebnisse mithilfe einer Personenzzeichnung. Als

visuelle Reflexion der Ergebnisse verstanden, wurde die persönliche Erfahrung als zugewanderte Lehrkraft durch eine personenzentrierte Darstellungsweise noch einmal verstärkt und die sprachliche um eine visuelle Analyseebene erweitert (Abb. 2).

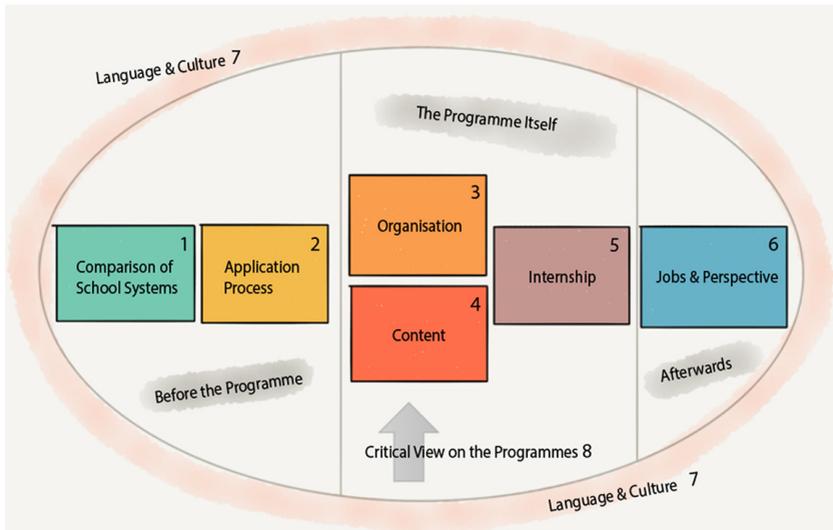


Abbildung 1: Kategoriensystem der Ergebnisse auf Basis der Leitfadeninterviews (Proyer et al. 2019: 26)

Die personenzentrierte Darstellung, welche die Kategorien von den Füßen bis zum Kopf in einer schematischen menschlichen (männlichen?) Darstellung vor einem graphisch gestalteten Hintergrund von englischen Bezeichnungen für Sprachen zeigt, ist eine Form der Präsentation von Forschungsergebnissen, die vermutlich von den hauptamtlichen Wissenschaftler*innen, die an dem Prozess beteiligt waren, nicht vorgenommen worden wäre. Der mit der Darstellung einer körperlichen Silhouette (Abb. 2) gewählte „präsentative Symbolismus“ ergänzt den in empirischer Sozialforschung üblichen „diskursiven Symbolismus“ der Sprache (vgl. zu dieser Unterscheidung Langer 1965) und eröffnet damit eine körperbezogene Re-Interpretation der entwickelten Kategorien (Abb. 1). Als Reaktion auf die Tatsache, dass in qualitativer Forschung die Subjektgebundenheit wissenschaftlicher Erkenntnis zwar Konsens ist, methodisch jedoch zumeist ohne Konsequenzen



Abbildung 2: Visualisierung des Kategoriensystems von I. Hasan
(Proyer et al. 2019: 52)

bleibt (dazu kritisch Breuer 2003: 4), eröffnete diese visuelle Ergebnisdarstellung einen Zugang zu leiblich-affektiven Erfahrungen der Beteiligten. Die Visualisierung führt beispielsweise zu den Fragen, welche Bedeutung den großen Schuhen zukommt – behindern und/oder festigen sie die Person – oder ob die in den Händen gehaltenen Beutel als Ballast oder Besitz erlebt werden. Aufseiten der hauptamtlichen Wissenschaftler*innen wurde die Darstellung mit Interesse, aber z. T. auch Unsicherheit dahingehend betrachtet, wie man eine solche Visualisierung in bestehende Erwartungen an eine wissenschaftliche Wissensproduktion einbinden kann. In der Auseinandersetzung wurde die Personendarstellung in ihrem auch affektiven Gehalt jedoch bewusst nicht nur als ein Beitrag im Interpretationsprozess gewertet, sondern als Teil der Ergebnisdarstellung einer partizipativen Forschung.

Die zu Beginn der Hochschulkooperation vorgenommene Interviewstudie eröffnete den Austausch zwischen den Mitgliedern der Partnerprogramme und die gewonnenen Ergebnisse bildeten die

Grundlage für die weitere Zusammenarbeit. Wie die Umsetzung der angestrebten partizipativen Anlage der Hochschulkooperation von den Lehrkräften wahrgenommen und bewertet wurde, wurde 2020 gegen Ende des Projekts mit einem Mixed-Method-Design evaluiert und Empfehlungen für entsprechende Projekte entwickelt (vgl. Frantik et al. 2021). Die Zusammenarbeit über mehrere Standorte und nationale Kontexte hinweg eröffnete geteilte gedankliche Räume und gab Anregungen für die weitere Umsetzung der Partnerprogramme. Diese Anregungen wurden für weitere europäische Hochschulen als Open-Access-Material veröffentlicht, wobei alle Beteiligten bei Interesse als Autor*innen mitwirken konnten (vgl. zu möglichen Schwierigkeiten der gemeinsamen Publikation in partizipativer Forschung zu Flucht Aden et al. 2019: 309).

Von allen Lehrkräften wurden erlebte Hürden für den beruflichen Wiedereinstieg (vgl. dazu Bense 2014; Resch et al. 2019; Terhart 2022) im Rahmen der Hochschulkooperation angesprochen. Die fehlende bzw. nicht hinreichend flexible Anerkennung ausländischer Qualifikationen, die hohen Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten in den offiziellen Schulsprachen Deutsch und Schwedisch sowie Erfahrungen von *othering* wurden thematisiert und der Austausch darüber als ein Gewinn erlebt. Eine direkte Veränderung der administrativen Rahmenbedingungen konnte durch die Hochschulkooperation jedoch nicht herbeigeführt werden. Zudem führte die geteilte Projektsprache Englisch u. a. im Rahmen transnationaler (Forschungs-)Workshops zu einer Selektion der an der Arbeit am Forschungsmaterial beteiligten Personen, die – trotz Bemühungen durch punktuelle Übersetzungen – einen exkludierenden Effekt hatte. Ferner spielte auch der in der Projektanlage festgelegte Zeitrahmen für das durch die Europäische Kommission geförderte Projekt eine Rolle, welcher häufig als Problem im Kontext von partizipativer Forschung wahrgenommen wird (vgl. von Unger 2014: 94ff.).

4 Fazit

Angeregt durch den Haltungskbegriff und seine Bedeutung für die qualitative Sozialforschung wurde in diesem Beitrag die partizipative Forschungspraxis in einer europäischen Hochschulkooperation von Weiterqualifizierungsprogrammen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte vorgestellt. Dafür wurde zunächst ein Verständnis der unumgänglichen Standortgebundenheit unter Berücksichtigung der

körperlich-leiblichen und affektiven Bedingtheit aller forschenden Personen geschärft, um dieses im Anschluss auf partizipativ angelegte Forschung zu beziehen. Deutlich wird, dass die Involviertheit in Forschung das Potenzial und zugleich eine mögliche Schwierigkeit partizipativer Forschung darstellt: In der Hochschulkooperation führte der systematische Vergleich der nationalen Rahmenbedingungen und der Erfahrungen der Programmteilnehmenden und Mitarbeiter*innen in den Partnerprogrammen zu einem Austausch untereinander und bot Anregungen für die Weiterentwicklung entsprechender Angebote. Ferner bestand das Interesse der Lehrkräfte, sich über berufliche Einstiegschancen in anderen (Bundes-)Ländern zu informieren und Ideen für den Umgang mit den bestehenden Hürden und mögliche Zugänge für den beruflichen Wiedereinstieg international ausgebildeter Lehrkräfte zu sammeln. Die Schwierigkeiten aufgrund der formalen Rahmenbedingungen des beruflichen Wiedereinstiegs und damit einhergehende Enttäuschungen aufseiten der Lehrkräfte konnten durch die Forschung somit sichtbar gemacht, jedoch nicht verändert werden. Es bestätigte sich, dass auch wenn die erreichbaren Ziele einer partizipativ angelegten Forschung transparent gemacht und besprochen werden, die mit der Mitwirkung von Ko-Forschenden einhergehenden darüber hinausgehenden impliziten Erwartungen weiterhin mitschwingen.

Die mit dem Haltungsbegriff aufgerufene doppelte Bedeutung von Forschung als ein kognitiv-(selbst-)reflexiver und zugleich leiblich-affektiver Akt ist verwoben mit den sozialen Positioniertheiten, die alle Beteiligten in ihrem Forschungshandeln beeinflussen. Die damit angesprochene Standortgebundenheit bildet jedoch nicht nur den Rahmen der Forschung, sondern sollte in einer partizipativ angelegten Forschung zum Gegenstand der Analyse gemacht werden (vgl. auch Proyer et al. 2022). Die Lehrkräfte in der vorgestellten Interviewstudie nutzen die Erkenntnisse aus den Interviews mit Teilnehmenden anderer Programme, um ihre Situation und ihre beruflichen Chancen im Ländervergleich einzuordnen. Sie sammelten und entwickelten Ideen für die weitere Umsetzung der Programme, um auf diese Weise ihre aktuelle Situation in der beruflichen Weiterbildung mitzugestalten.

Literatur

Abraham, Anke (2002): *Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Aden, Samia/Schmitt, Caroline/Uçan, Yasemin/Wagner, Constantin/Wienforth, Jan (2019): Partizipative Fluchtigrationsforschung. Eine Suchbewegung. In: Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung 3, 2, S. 302–319.
- Afeworki, Robel/Engin, Kenan (2019): Partizipative Forschung: Machbarkeit und Grenzen – Eine Reflexion am Beispiel der MiBeH-Studie. In: Berensen, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): Fluchtigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 379–396.
- Altrichter Herbert/Posch Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bense, Katharina (2016): International teacher mobility and migration. A review and synthesis of the current empirical research and literature. In: Educational Research Review 17, S. 37–49.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research 13, 1, S. 1–31.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft (Hrsg.): Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. www.dwds.de. [Zugriff: 20.08.2020].
- Betancourt, Theresa S./Frounfelker, Rochelle/Mishra, Tej/Hussein, Aweis/Falzarano, Rita (2015): Addressing Health Disparities in the Mental Health of Refugee Children and Adolescents through Community-based Participatory Research: A Study in 2 Communities. In: American Journal of Public Health 105, 3, S. 475–482.
- Bose, Käthe von (2019): Affekte im Feld. Zur Ethnographie und race, class, gender. In: Klomann, Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine (Hrsg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklögen und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–166.
- Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnisfähigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Reserach 4, 2, S. 1–13.
- Charmaz, Cathy (2014): Constructing Grounded Theory. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publishing.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel S. (2018): Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cooper, Elisabeth (2005): What do we know about out-of-school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 35, 4, S. 63–477.
- Davis, Kathy (2018): Auto/Biography. Bringing in the „I“. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Martina (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 633–646.

- Dederich, Markus (2018): Vom Gegenstand zum Teilnehmer der Forschung. Ethische Überlegungen zu partizipativer Forschung. In: *Behindertenpädagogik* 57, 2, S. 147–164.
- Demmer, Christine (2016): Interviewen als involviertes Spüren. Der Leib als Erkenntnisorgan im biografieanalytischen Forschungsprozess. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Reserach* 17, 1, S. 1–23.
- Denzin, Norman K. (1997): *Interpretive ethnography. Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Doná, Giorgia (2007): The Microphysics of Participation in Refugee Research. In: *Journal of Refugee Studies* 20, 2, S. 210–229.
- Frantik, Petr/Terhart, Henrike/Kansteiner, Katja/Krieg, Semra/Bakkar, Abdullah/Dam, Esther/Heideker, Hannah/Obermayr, Tina/Proyer, Michelle/Käck, Annika/Mickwitz, Larissa/Bengtsson, Anki/Linné, Tove/Malm, Susanna/Bodström, Helén (2021): IO5 – Evaluation Report of the Participatory Approach in R/EQUAL and the Partner Programmes. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/evaluation/>. [Zugriff: 20.08.2020]
- Geertz, Clifford (1988): *Die künstlichen Wilden. Anthropologen als Schriftsteller*. München: Carl Hanser.
- Gugutzer, Robert (2004): *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hall, Stuart (1999): Die zwei Paradigmen der Cultural Studies. In: Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13–42.
- Haraway, Donna (1988): *Situated Knowled. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies* 14, 3, S. 575–599.
- Hauser, Mandy (2020): *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Israel, Barbara, A./Schulz, Amy J./Parker, Edith A./Becker, Adam B./Allen, Alex J./Guzman, Ricardo/Lichtenstein, Richard (2017): Critical issues in developing and following CBPR principles. In: Wallerstein, Nina/Duran, Bonnie/Oetzel, John G./Minkler, Merideth (Hrsg.): *Community-Based Participatory Research for Health: Advancing Social and Health Equity*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 31–46.
- Kleist, J. Olaf (2019): *Flucht und Flüchtlingsforschung in Deutschland*. In: Berensen, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.
- Kremsner, Gertraud (2017): *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle (2019): Doing inclusive research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, S. 61–81.
- Kremsner, Gertraud/Biewer, Gottfried/Proyer, Michelle (2020): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Langer, Susanne K. (1965): Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Berlin: Fischer.
- Liebsch, Katharina (2018): Konstruktivismus und Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Martina (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–47.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion 5, S. 166–183
- Mayring, Phillip (2015): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mohr, Sebastian/Vetter, Andrea (2014): Körpererfahrung in der Feldforschung. In: Bischoff, Christine/Oehme-Jüngling, Karoline/Leimgruber, Walter (Hrsg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern: Haupt Verlag, S. 101–116.
- Moser, Heinz (2018): Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft, In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München: kopaed, S. 449–478.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich Chur: Rüegger Verlag, S. 17–37.
- Otten, Matthias, Farrokhzad, Schahrzad/Zuhr, Anna (2017): Flucht und Behinderung als Schnittstellenaufgabe der Sozialen Arbeit. In: Gemeinsam leben, 4, S. 197–206.
- Pellech, Camilla (2020): „Wir fingen an bei -10, jetzt sind wir bei 0“: Eine teilpartizipative Evaluation einer postgradualen Weiterbildungsmaßnahme für und von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchthintergrund. Masterarbeit Wien: Universität Wien/Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.
- Plessner, Helmuth (1928/2003): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die phänomenologische Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Proyer, Michelle/Pellech, Camilla/Kremsner, Gertraud/Atay, Amr/Alloush, Ziad/Dershowi, Youssef/Shahoud, Shiraz/Tahlawi, Doha/Deiß, Helena/Kieffer, Nicolas/Stanišić, Jelena/Terhart, Henrike/Frantik, Petr/Krieg, Semra/Elshof, Ariane/Bakkar, Aabdullah/Kansteiner, Katja/Klepsner, Roswitha/Dam, Esther/Malm, Susanna/Bodström, Helen/Obeid, Kadije (2019): IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>. [Zugriff: 20.08.2020]
- Proyer, Michelle/Pellech, Camilla/Obermayr, Tina/Kremsner, Gertraud/Schmoelz, Alexander (2022): First and foremost we are teachers not refugees: Requalification measures for internationally trained teachers affected by forced migration. In: *European Educations research Journal* 21, 2, S. 278–292.
- Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hrsg.) (2008): *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 2nd Ed. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: SAGE Publications.
- Reckwitz, Andreas (2016): Paraktiken und ihre Affekte. Zur Affektivität des Sozialen. In: Reckwitz, Andreas: *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 97–114.
- Resch, Katharina/Terhart, Henrike/ Kremsner, Gertraud/Pellech, Camilla/Proyer, Michelle (2019): Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchterfahrung in Österreich unter Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen. In: *SWS-Rundschau, Schwerpunktthema „Berufliche Aus- und Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt“*, S. 255–274.
- R/EQUAL-Konsortium: Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>. [Zugriff: 20.08.2020].
- Reuter, Julia/Terhart, Henrike (2014): Wissenschaftliches Sprechen und Sehen aus Sicht einer postkolonialen Soziologie. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechthild M./Adamou, Jamila (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol Verlag, S. 35–51.
- Rich, Adrienne (1986): Notes towards a politics of location. In: Rich, Adrienne. (Hrsg.): *Blood, bread, and poetry: Selected prose, 1979–1985*. New York: Norton, S. 210–231.
- Ross, Karen (2017): Making Empowering Choices: How Methodology Matters for Empowering Research Participants. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative* 18, 2, S. 1–17.
- Schröder, Richard (1995): *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim: Beltz.
- Seebacher, Andreas/Alcántara, Sophia/Quint, Alexandra (2018): Der Partizipationsmythos „Partizipation bedeutet, alle immer an allem zu beteiligen“. In: Defila, Rico/Di Giulio, Antoinetta (Hrsg.): *Transdisziplinär und transformativ forschen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–104.

- Speck, Sarah (2021): Parteilichkeit, Partnerschaft, Partizipation. Zur Kritik der Symmetrisierungsbestrebungen im Kontext empirischer Sozialforschung. In: Flick, Sabine/Herold, Alexander (Hrsg.): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 114–127.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Past*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Starodub, Alissa (2018): Horizontal Participatory Action Research: Refugee Solidarity in the Border Zone. In: *Area* 51, 1, S. 166–173.
- Strübing, Jörg (2008): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279–311.
- Terhart, Henrike (2022): Teachers in Transition. A Biographical Perspective on Transnational Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany. In: *European Educational Research Journal* 21, 2, S. 293–311.
- von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walmsley, Jan/Johnson, Kelley (2003): *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*. London, New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Wright, Michael T./von Unger, Hella/Block, Martina (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsforschung und Prävention. In: Wright, Michael T. (Hrsg.): *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 35–52.

Von der Haltung zum Stil. Relationale Überlegungen zu einem problematischen Konzept

Iris Clemens, Theresa Vollmer¹

Die Frage nach dem alltagssprachlich altmodisch anmutenden Begriff der Haltung ist die Frage nach verlässlichen, wiederkehrenden Mustern, nach der (angenommenen, zugeschriebenen, erhofften?) Kontinuität und Eindeutigkeit in Aktionsabläufen, die einer Akteur*in² zugeschrieben werden, und zwar insbesondere in prekären, uneindeutigen, problematischen Situationen, wenn Eindeutigkeiten verschwimmen und das Chaos des *messy social* (White 2008) zutage tritt. Im Begriff der Haltung schwingt zwar eine etwas steife, doch eher positive Konnotation mit, was sicherlich aus seiner Herkunft aus einer Zeit herrührt, in der auch äußerliche Haltung und Erscheinungsbild gesellschaftlich entscheidend waren.³ Dabei wurde ein Zusammenspiel von körperlichem Verhalten und Praktiken sowie *innerer* Einstellung oder Haltung mitgedacht. Die körperliche Praktik wurde als sichtbarer Ausdruck einer vorgeblichen inneren Lage interpretiert: Beide sollten insbesondere in Deutschland möglichst *gerade* sein. Noch heute ist das Adjektiv *gradlinig* in Deutschland tendenziell ein Kompliment, in anderen Kontexten kann entsprechendes Verhalten hingegen als unangemessen, unhöflich oder gar rüde aufgefasst werden.

In der Sozialwissenschaft haben Konzepte wie Habitus diese auch körperliche Dimension von angenommener mentaler Disposition aufgegriffen und verweisen stark auf die Kontextualisierung, die soziale Einbettung solcher Aktionsmuster und auf die Bedingungen der Möglichkeiten ihres Entstehens, mithin also auf die Einbettung in Kultur.

-
- 1 Die Universität Bayreuth wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.
 - 2 Aus Gründen der Lesbarkeit wird zur Personenkennzeichnung der Genderstern verwendet. Gemeint ist stets die Vielfalt der Geschlechter.
 - 3 Bauch rein, Brust raus, oder: Eine Dame lässt sich nicht gehen, sondern bewahrt in allen Lebenslagen Haltung. Es ist die Kunst zu erwerben, sich die Irritation, Unbestimmtheit oder Zumutung einer Situation gerade nicht anmerken zu lassen, sondern sie mit erhabener Haltung zu übergehen bzw. durchzustehen. Man kann diese Semantiken natürlich auch schon bei den Stoikern des alten Griechenlands finden.

Es geht dann vor allem darum, wann und wie, also unter welchen Bedingungen bestimmte Aktions- und Emotionsmuster zu *wiederkehrenden* Mustern werden, auf deren Einhaltung sich ein gegebenes soziales Kollektiv bis auf Weiteres mehr oder weniger verlassen kann. Dieser Frage der Emergenz von solchen beobachtbaren Mustern möchten wir im Folgenden aus einer netzwerktheoretischen bzw. relationalen Perspektive nachgehen, um Überlegungen zur pädagogischen Professionalität daran anzuschließen. Dem wird zunächst eine notwendige Klärung dessen, was unter dem Begriff der Haltung verstanden werden kann, vorangestellt.

1 Das Konstrukt der Haltung

Um Überlegungen über das Konstrukt Haltung anstellen zu können, bietet es sich an, eine Begriffs- oder Konzeptklärung an den Anfang zu stellen. Der Online-Duden meint: Haltung, Haltungsmangel, Handlungsfehler, Haltungsnote, Haltungsschaden, Haltungsübung, Ohnemich-Haltung, Körperhaltung, Xenophobie, Einzelgängertum. Es ist offensichtlich, bei der Haltung kann man viel falsch machen (Mangel, Fehler, Schaden). Zudem wird bereits der enge Bezug zum Körper deutlich. Zum Begriff der Haltung macht der Duden dann drei Bedeutungsangebote:

1) Art und Weise, besonders beim Stehen, Gehen oder Sitzen, den Körper, besonders das Rückgrat, zu halten; Körperhaltung, 2) [ist in a–c unterteilt als; Anm.d.Verf.] a) innere [Grund]einstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt, b) Verhalten, Auftreten, das durch eine bestimmte innere Einstellung, Verfassung hervorgerufen wird, c) Beherrschtheit; innere Fassung und 3) Tierhaltung. (Duden 2019)

Wir wollen die Tierhaltung und Wirbelsäulenzustände hier beiseitelassen und auf 2) fokussieren. In der ersten Hinsicht a) steht die angenommene Grundhaltung einer Akteur*in als Ausgangspunkt und Erklärung für ihr spezifisches, nachgeordnetes, beobachtbares Verhalten. Hier steuern also angenommene innere Zustände das sichtbare Verhalten. Im Falle von b) wird vom sichtbaren Verhalten ausgegangen und auf innere Haltung als Urheberschaft zurückgeschlossen. Es stehen also immer die unterstellten mentalen Prozesse und Verfasstheiten am Anfang und sind Auslöser für ein bestimmtes Verhalten, das aufgrund dieser mentalen Disposition gezeigt wird und nachgelagert ist. Die Logik ist, dass es eine spezifische mentale Verfasstheit gibt (die

innere Haltung) – eine Art zu denken, zu empfinden, Prioritäten zu setzen etc. –, die zunächst ausgebildet werden muss, und die dann das körperliche Verhalten bestimmt. Beobachtet man also ein beherrschtes Verhalten, wird dies einer mentalen Verfassung zugerechnet und nicht beispielsweise dem Zufall oder körperlichen Dispositionen. Die Umkehrung scheint undenkbar: dass man agieren und aufgrund dessen zu bestimmten Überlegungen oder Überzeugungen kommen könne. Der Körper kann den Geist in diesen Vorstellungen nicht bestimmen, auch wenn es entsprechende Hinweise in der Forschung gibt (Cuddy 2012). Ursache und Folge stehen scheinbar fest, der Primat des Inneren, der das Außen bestimmt, scheint unumstößlich. Grundlage dieses Konzeptes ist der europäische Körper-Geist-Dualismus. Ausgangspunkt ist, dass Körper und Geist zwei voneinander abgegrenzte und abgrenzbare Seinsmodi sind. In diesen ontologischen Setzungen finden sich zudem Bezüge zu christlichen Individuumsvorstellungen mit der Seele als göttlichem, innerstem *Kern*, auf den es eigentlich ankommt, weil in ihm das Wesentliche angelegt ist (vgl. Clemens 2015). In Punkt c) wiederum kommt der ausgesprochen normative Charakter des Konzeptes der Haltung zum Ausdruck, denn es geht nicht um irgendeine Haltung – man könnte ja auch der inneren Auffassung sein, es sei wichtig, jederzeit alles zu tun, zu sagen etc., wozu man gerade Lust hat –, sondern es geht darum, beherrscht zu sein. Emotionalität, Körperfunktionen, körperlicher Ausdruck, einfach alles soll kontrolliert und zurückgehalten werden, möglichst wenig soll nach außen dringen. Während man grundsätzlich auch laut Duden unter a) durchaus eine zögerliche, gar zwiespältige Haltung haben kann, ist Beherrschtheit im Gegensatz zur Unbeherrschtheit eine normative Wertung implizit. Dies mag auf den Entstehungskontext der Bedeutungszuschreibung an den Begriff der Haltung verweisen, in eine Zeit, als es noch eine Auszeichnung war, wenn man etwas mit möglichst regungsloser Haltung aufnahm und eben jede emotionale, körperliche Ausdrucksweise unterdrückte. Haltung im Sinne dieser starren Beherrschtheit steht sicherlich in Verbindung mit der Hab-Acht-Stellung des Exerzierplatzes. Man hatte *sich im Griff*, ließ Emotionen *außen vor*, was in sich eine bezeichnende Metapher ist, so als könne man die Emotionen vom Körper und Sein abtrennen und irgendwo außerhalb lassen. Besser noch sollte man erst gar nicht zu allzu viel Gefühl neigen, nicht gefühlsselig sein, gar impulsiv, stattdessen gelassen selbst im Angesicht widrigster Umstände.

Offensichtlich ist, dass im ursprünglichen Begriffskonzept ein enger Zusammenhang angelegt war zwischen der körperlichen Erscheinung

und dem normenfundierten Verhalten, das erwartet werden konnte. Ein verlottert auftretender Mensch konnte mithin keine (richtige) Haltung haben. Es wird ein Dualismus zwischen Körper und Geist stark gemacht, wobei der starke Geist den schwachen Körper zu beherrschen und ihm notfalls ein erstarrtes Auftreten aufzuzwingen habe: „Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach“ (Matthäus 26, 41, Bibleserver/ERF Medien e.V. 2020). Ein *unbeugsamer* (man sehe: wieder soll es am besten gerade sein) Geist in einem stabilen, sich in einer gezügelten Form haltenden Körper. Nicht nur die normative Wertung, dass es erstrebenswert sei, beherrscht durchs Leben zu schreiten, ist heute überholt. Auch die impliziten konzeptionellen Versatzstücke des Begriffs der Haltung scheinen aus der Zeit gefallen zu sein. Zu nennen wären etwa der erwähnte Körper-Geist-Dualismus oder die artifizielle Singularisierung und Individualisierung der Akteur*in und seiner Aktionen als Erklärungsmuster menschlichen Verhaltens im Gegensatz zu Perspektiven, die die Emergenz sozialer Konfigurationen und entsprechende reziproke Aktionsmuster der beteiligten Akteur*innen in den Blick nehmen. Es stellt sich deshalb die Frage, warum dieser Begriff noch Verwendung findet. Offensichtlich sind mindestens Teile dieses semantischen Konzepts noch immer anschlussfähig. Eine funktionale Analyse kann helfen herauszufinden, für welches Problem das Konstrukt der Haltung möglicherweise die Lösung ist, was ihm also seine Anschlussfähigkeit in der Erziehungswissenschaft beschert und damit dazu führt, dass es noch zirkuliert.

1.1 Welche Funktion erfüllt das Konstrukt der Haltung? Und welche für die Erziehungswissenschaft?

Durch die Kopplung von sichtbarer und beobachtbarer körperlicher Erscheinung einerseits und daraus ableitbarem erwartbaren normenfundierten Verhalten sowie *unterstellter Einstellungen bzw. mentaler Disposition* andererseits erscheint es naheliegend, dass mit dem Konstrukt ein soziales Zuschreibungsproblem bearbeitet werden soll. Das Konzept der Haltung soll helfen, das grundlegende Problem der doppelten Kontingenz des Sozialen abzumildern. Idealerweise würde man in der dem Konstrukt inhärenten Logik von sichtbaren Erscheinungsformen auf innere Zustände und auf wahrscheinliche Handlungspräferenzen schließen können: Einen Menschen mit einer bestimmten Haltung würde man dann leicht erkennen und von ihm bestimmtes Verhalten erwarten können. Das wäre überaus praktisch im sozialen Umgang

und würde Kontingenzen und aus ihnen resultierende Unsicherheiten reduzieren helfen. Damit wirkt das Konstrukt Haltung gleich in mehreren Hinsichten. Zunächst reduziert das Konstrukt die soziale Komplexität, indem eine bestimmte Haltung Vertrauenswürdigkeit signalisiert und der Beobachter*in damit Anhaltspunkte gibt dafür, dass positiv konnotiertes Verhalten erwartet werden darf. Haltung kann aber auch einen appellativen Charakter bekommen, wenn sie angemahnt wird und damit eine Selbstverpflichtung des Subjekts erreicht werden soll: *Reißen Sie sich zusammen!* Oder im Französischen kurz und bündig und wie immer wohlklingender: *Contenance!* Der bis heute für gute Manieren namensgebende Freiherr Knigge formulierte das so:

Was die Franzosen *Contenance* nennen, Haltung und Harmonie im äußern Betragen, Gleichmütigkeit, Vermeidung alles Ungestüms, aller leidenschaftlichen Ausbrüche und Übereilungen, dessen sollte sich vorzüglich ein Mensch von lebhaftem Temperamente beleißigen. (Knigge 1808: 65)

Eben in diesem Doppelcharakter liegt auch die Attraktivität des Konstrukts der Haltung für *Professionalisierung* und damit für die Erziehungswissenschaft, in der sie früh beispielsweise in Ausführungen zum pädagogischen Takt (vgl. z.B. Böhm 2005) diskutiert wurde. In *people processing organizations* (PPO) (Weick 2016) muss bestimmtes Verhalten von Akteur*innen gegenüber der ihnen anvertrauten Klientel idealerweise erwartbar sein, auf Dauer gestellt und kontrolliert werden können, und zwar vor allem durch Selbstkontrolle. Wir sehen hier Elias' (1978) (Selbst-)Zivilisierung am Werk. Man kann in PPO Aktive nicht beständig von außen kontrollieren, deshalb ist die oben herausgearbeitete Logik des Haltungskonzeptes, in der das imaginierte Innere das Äußere kontrolliert, für eine Professionalisierung so zentral – immerhin sind den Professionellen in PPO nicht selten Minderjährige ausgeliefert. Haltung soll dann durch innere Verfassung richtiges, professionelles Handeln absichern. An Akteur*innen, die zu deren Besten positiv auf Menschen einwirken sollen, wie Lehrer*innen, Berater*innen, Trainer*innen etc., werden neben fachlichem Wissen hohe normative, moralisch und emotional aufgeladene Erwartungen gestellt, von denen man wissen kann, dass sie eine prinzipielle Überforderung sind (Luhmann/Lenzen 2002). Dies wurde im Bild des väterlichen Erziehers mehr als deutlich. Ein Lehrer kann unmöglich allen Kindern ein Vater sein. Daher soll er als Professioneller gegenüber allen eine professionelle Haltung einnehmen, zwischen zu großer Zuneigung und etwaiger Ablehnung, nicht familiär, sondern eben: professionell. Das

Konstrukt der professionellen Haltung ist mithin ein Versprechen auf Kontrolle und Selbstkontrolle sozialen Verhaltens und innere Ausgewogenheit, ein Versprechen auf Vorhersehbarkeit, reguliertes Verhalten und sogar auf eine spezifische innere Verfasstheit – und somit eine immense Komplexitätsreduktion.

Aber noch wichtiger ist das Konstrukt der Haltung und seine Implikationen für die Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Klientel, der zu Erziehenden. Mit dem Duden gesprochen ging es bei der Haltung um Verhalten, Auftreten, das durch eine bestimmte innere Einstellung bzw. Verfassung hervorgerufen wird. Eben diese innere Verfassung und genauer: ihre Herstellung ist das Herzstück der klassischen Pädagogik. Sie war das, was Johann Gottlob Krüger (1756) in das noch flüssige *Wachs* hineindrücken wollte, auf dass es sich verfestige, um das Kind richtig zu erziehen.⁴ Seitdem wird in der Erziehungswissenschaft darüber nachgedacht, wie diese Formung des Inneren (natürlich zum vorgeblich Guten) von außen durch die Pädagog*in bewerkstelligt werden könnte, und im Nachgang zu Luhmanns Technologiedefizit (Luhmann/Schorr 1982), ob überhaupt.

1.2 Theoretische und ontologische Implikationen des Konzepts der Haltung

Soweit das Konstrukt und seine soziale Funktion. Ihm liegen eine spezifische Vorstellung vom Menschen bzw. ontologische Setzungen zugrunde. In Übereinstimmung mit Vorstellungen der klassischen Pädagogik wird angenommen, dass Menschen (besonders junge Menschen, eben das sogenannte *Wachs*) mehr oder weniger dauerhaft zu einer Haltung gebracht werden könnten – am besten natürlich durch gelungene Erziehung – und dass man sich auf diese, so sie einmal installiert wurde, verlassen kann bzw. sie durch Anrufung eingefordert werden kann. Menschen agieren dieser Vorstellung gemäß aus sich heraus aufgrund eines festen Charakters oder einer inneren Verfassung, die man durch Bildung und Erziehung hervorbringen oder wenigstens beeinflussen kann und die dann relativ stabil ist. In Konsequenz ist die

4 Nach Johann Gottlob Krüger „ist der Verstand von Kindern ‚ein weiches Wachs, das alle Figuren annimmt, welche man hineindrückt. Wird dieses Wachs hart, so sind die vorigen Eindrücke entweder gar nicht zu vertreiben, oder sie machen doch die folgenden unkenntlich“ (Clemens 2015: 50). Und weiter: „Deshalb werden in der Folge auch der erste Eindruck und der Anfang als so wichtig angesehen, und es kommt auf die ‚früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit‘ an, so Joachim Heinrich Campe (1785) gleichnamiger Titel“ (ebd.).

Akteur*in eine relativ konstante Haltungs- und Handlungsträger*in, singulärer Ausgangspunkt von Handlungen, die ihm/ihr zugeschrieben werden können mit allen entsprechenden Konsequenzen (Verantwortung, Verdienst, Schuld usw.). In den Sozialwissenschaften korrelieren mit diesen Vorstellungen subjektzentrierte Theorieansätze. Im Gegensatz zu den Theorieangeboten etwa der Systemtheorie, die beispielsweise auf den erziehenden Unterricht als Interaktionssystem abhebt (Luhmann 2004), in denen Handlung als reine beobachterabhängige Zuschreibung gefasst wird (Luhmann 1978) und in denen entsprechend der Fokus vom Subjekt zur Kommunikation und damit zum Sozialen als erklärendem Prinzip verschoben wird, basiert dieses Konstrukt der Haltung auf Subjektzentrierung. Dieser Entwurf des Subjektes ist von relativer Kontinuität und Konsistenz geprägt: Ein Subjekt erwirbt eine Haltung und *hat* diese dann.

Schon Norbert Elias hat jedoch darauf hingewiesen, dass bereits unsere Sprache – im Gegensatz zu anderen Sprachen, hier zeigt sich schon die kulturelle Spezifität von Konstrukten – allein durch ihre Struktur und Ausdrucksmöglichkeiten ein Zuviel an Kontinuität und Stabilität im Denken etabliert, mit nachhaltigen Auswirkungen darauf, wie wir menschliches Verhalten und das Soziale denken und beschreiben können:

Unsere Sprachen sind so konstruiert, daß wir in vielen Fällen eine ständige Bewegung, einen kontinuierlichen Wandel nur so ausdrücken können, daß wir ihm beim Sprechen und Denken zunächst den Charakter eines isolierten Objektes im Zustand der Ruhe geben, und dann, gewissermaßen nachträglich, durch die Hinzufügung eines Verbs zum Ausdruck bringen, daß sich das normalerweise Ruhende bewegt. [...] Wir sagen: Der Wind weht, als ob der Wind zunächst ein ruhendes Etwas wäre, das sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in Bewegung setzt und zu wehen beginnt – als ob der Wind etwas anderes wäre als das Wehen, als ob es auch einen Wind geben könnte, der nicht weht. (Elias 1986: 119)

In Übereinstimmung mit dieser Argumentation verweist der amerikanische Soziologe Christopher Powell (2013) noch grundsätzlicher aus einer relationalen Perspektive, mit der wir im Folgenden arbeiten wollen, darauf, dass auch Stasis *work*, also Arbeit und Aktion ist. In der relationalen Perspektive ist jedes soziale Phänomen (Wissen, Beziehungen, Aktionen, Individuen, Institutionen etc.) ein Prozess (zur relationalen Perspektive in der Erziehungswissenschaft Clemens 2015, 2016, 2019a u.ö.). Selbst Attraktivität ist nichts Statisches: Die Gesichtsattraktivität steigert sich um ca. 30 Prozent, wenn wir lächeln und dies

beobachtet wird (Deutscher Hochschulverband 2019). Jemand ist nicht schön, er oder sie wird schön durch den gesamten am Phänomen *schön* beteiligten Apparat (Barad 2015). In einer relationalen Perspektive ist es nur konsequent, auch Stasis als Prozess zu fassen. Stasis benötigt fortwährenden Aufwand, so Powell. Auch Stillstand muss aufrechterhalten werden. Die analytische Frage ist dann seiner Meinung nach, welche Arbeit eine spezifische Relation jeweils benötigt, übertragen auf unseren Gegenstand: welche kontinuierliche Arbeit eine z. B. professionelle Haltung erfordert. Auch in der herkömmlichen Konstruktion von Haltung schwingt diese Arbeit an der Herstellung durchaus mit, denn sie muss ggf. beispielsweise *bewahrt* werden. In der Redewendung des *Haltung-Verlierens* wird wiederum die mitgedachte Kontinuität deutlich, denn hier wird suggeriert, dass Haltung, so man sie einmal erworben hat, grundsätzlich vorhanden ist und mithin Normalzustand sei und nur in Ausnahmesituationen verloren gehen kann. Relational betrachtet dagegen ist diese Arbeit kein exklusiv innerer mentaler Prozess, sondern unterschiedlichste Relationen und Relata sind daran beteiligt. In prekären Situationen kann die permanente Arbeit an der Haltung scheitern, Haltung kann nicht mehr reproduziert werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass keine Arbeit mehr ablaufen würde, diese produziert nur etwas Anderes. Wichtig ist, dass dies nicht singular in einem/r Akteur*in abläuft, sondern Haltung wie auch ihre Nicht-Reproduktion in einer sozialen Anordnung und aus dieser heraus emergiert. Damit ist ein Wechsel der ontologischen Perspektive beschrieben. Auch der/die Akteur*in ist relational, nicht absolut. Die relationale Sicht kann helfen, diese Arbeit hinter der vorgeblichen Stasis zu analysieren. Wir wollen im Folgenden die professionelle Haltung aus relationaler Sicht diskutieren. Was könnte Haltung aus relationaler Sicht überhaupt sein, und wie kann man der inhärenten Dynamik (der *work* im Powell'schen Sinne) gerecht werden? Und was sind die Bedingungen der Möglichkeit, damit es zu Transformationen kommt?

2 Iteration von Verhaltensmustern in relationaler Sicht: das Konzept des Stils

Haltung verweist, wie wir gesehen haben, auf wiederkehrende, in bestimmtem Maße voraussagbare oder wenigstens erwartbare Verhaltensstrukturen und auf Unterschiede in solchen Verhaltensstrukturen, was Fragen der *Historizität* und *Kultur* impliziert. Im relationalen Ansatz wird Verhalten nicht auf Akteur*innen und ihre vorgeblichen,

zugeschriebenen Charakteristika zurückgeführt. Ontologische Vorstellungen verschieben sich, solche A-priori-Setzungen werden abgelehnt und ihnen ein *antikategorialer Imperativ* (Sektion Soziologische Netzwerkforschung der DGS 2015) gegenübergestellt. Objekte und Akteur*innen sind dann nicht als solche präexistent (Haraway 2017), sondern immer Resultat von Dynamik. Objekten können keine Eigenschaften zugeschrieben werden (Barad 2015), das Sein ist ein relationaler Prozess. Ontologie wird agentisch (Barad 2015), „adjektivische Form[en]“ werden entworfen (ebd.: 51). In der relationalen Perspektive werden Akteur*innen durch ihre Beziehungen zuallererst konstituiert und sind schon dadurch immer sozial, dynamisch, nicht statisch. Der relationale Ansatz fasst das Soziale selbst als Netzwerk: Alle sozialen Phänomene, ob Ereignisse, Geschichten, Identitäten, Institutionen, Akteur*innen etc. sind relational, also nur in Relation zu anderen sozialen Akteur*innen existent und beschreibbar (White 2008). Akteur*innen sind nur künstlich für eine analytische Beschreibung voneinander getrennt und strikt abgrenzbar (vgl. Clemens 2015). Auch Verhalten ist relational zur je spezifischen sozialen Einbettung der Akteur*innen, *Aktionen emergieren also je relativ zu den Netzwerkkonstellationen*, in denen sie beobachtet werden. Jede/r Akteur*in ist interdependent mit den anderen Akteur*innen der sozialen Netzwerke und den je spezifischen Positionierungen.

Vor dieser Matrix kann man nun nach Haltung als einem spezifischen, erwarteten und wiederholten Ablauf eines sozialen Musters oder sozialer Sequenzen fragen. In der Netzwerktheorie von Harrison White (2008) werden wiederkehrende Verhaltensmuster oder repetitive soziale Phänomene verschiedentlich mit dem Konzept des *Stils* beschrieben, das solche Iterationen und deren Dynamiken erklärt.

2.1 Stile

Zunächst ist ein Stil ein *spezifisches Muster von Profilen und Sequenzen in sozialen Prozessen*, das in einer bestimmten Netzwerkpopulation wiederholt auftritt. Bestimmte Sequenzen wiederholen sich auf spezifische Weise, etwa wenn der Kollege den Kopf durch die Tür streckt und ein zweiter sich daraufhin erhebt und mit ihm zum Kaffeeautomaten geht: Kaffeepause. Solche Regelmäßigkeiten reflektieren bestimmte Arten von einerseits Ordnungen und andererseits Kontingenzen, die in einer bestimmten Netzwerkpopulation wahrgenommen und prozessiert werden. Die Muster sind Ausdruck einer spezifischen Ordnung, die

von den Akteur*innen gleichzeitig hergestellt und wahrgenommen wird, was die Muster wiederum reproduziert. Stile umhüllen soziale Prozesse, sie bringen kontingente Verbindungen von Akteur*innen in geordnete Formen von Sequenzen und Profilen wie etwa bestimmte Muster, die dann wiedererkannt werden können. Dazu können bestimmte Sprecharten ebenso gehören wie Kleidungsstile, Arten der Beziehungsformen, Aktionen usw. Es entstehen Profile von Beziehungen, beispielsweise das Profil der spezifischen pädagogischen Beziehung zwischen einer Erzieher*in und einem Kind in der Einrichtung. Im sozialen Vollzug wird die Wahrnehmung der Beteiligten durch gemeinsames Handeln geformt und generiert, auf diese Weise entstehen durch das Wahrgenommene konsistentere, geteilte Muster: So läuft das hier ab. Diese Muster haben eine höhere Wahrscheinlichkeit des Wiederauftretens, weil sie zum einen wiedererkennbar und deshalb zweitens stabiler sind als einmalig auftretende, unmarkierte Sequenzen. So können sie zu Orientierungen für die Beteiligten werden. *Dies bedeutet jedoch, dass diese Stile nicht an die Akteur*innen, sondern an die jeweiligen Netzwerkkonstellationen gebunden sind.* Jemand hat also nicht einen Stil, sondern Stil emergiert nach White im Dazwischen des Sozialen, dem Beziehungsmuster der beteiligten Akteur*innen, und wir würden, auch mit Seitenblick etwa auf Barad (2018), die Apparate hinzufügen, verstanden als Anordnungen, die Nicht-Menschen und Menschen umfassen, „spezifische materielle Rekonfigurationen der Welt“ (ebd.: 24).⁵

Es geht in Whites Konzept des Stiles wesentlich um die Organisation von Wahrnehmung, jedoch immer in Bezug auf eine spezifische soziale Konstellation. Auf der Mikroebene ist ein Stil mit einer Person identisch, Stil kann eine/n einzelne/n Akteur*in charakterisieren wie auch ganze soziale Kontexte. Ein Beispiel für Letzteres ist der hierarchische Stil, etwa eines Unternehmens. Auf der individuellen Ebene setzt sich das Leben

in einem kontinuierlichen Prozess zusammen, in dem das Verständnis über Situationen ständig kombiniert wird mit dazu gehörigen Praktiken, die aus der Eingebundenheit in verschiedene soziale Formationen resultieren. Während man dem Sportkameraden jovial auf die Schulter klopf und über die Turnschuhe fachsimpelt, reicht man dem Mann der Vorgesetzten förmlich die Hand und unterhält sich vielleicht über die Binnenkonjunktur. (Clemens 2015: 279)

5 Das durchaus spannungsgeladene Verhältnis des agentuellen Realismus und der White'schen Netzwerktheorie kann hier nicht durchdekliniert werden, diese spannende Diskussion wäre jedoch ein interessantes Zukunftsprojekt.

Stil als Person ist das individuelle Muster aus Wahrnehmung, Aktionen, Bewertungen und Vorlieben in einer gegebenen Netzwerkkonstellation. Dies kann je nach verschiedenen Positionen im gleichen Netzwerk sehr unterschiedlich ausfallen. Wiederum wären hier die spezifischen materiellen Rekonfigurationen hinzuzufügen, denn Materialität *matters*, beispielsweise auch die Rolle des Raumes (Clemens 2020). Auch auf den Körper wirken sich Stile aus – wird ein Körper in ein Korsett gepresst, Muskelmasse aufgebaut, auf eine *size zero* hingearbeitet? Festlegungen auf einen Stil sind nie nur persönliche Wahl, sondern immer auch Ausdruck der Position zur Gesellschaft und Generalisierung eines Netzwerks.

Stile rekurren schließlich immer auf einen Kontext, den White Institution nennt. „Institutionen sind die Basis, die ordnend und disziplinierend darauf einwirken, wie [Teilnehmer*innen] die soziale Organisation von Werten wahrnehmen“ (Clemens 2015: 282; Änd. d. Verf.). Über die je situative, einmalige, spezifische Einbettung von Akteur*innen in soziale Netzwerke hinaus sind die Wahrnehmung wie auch die Aufführungen im Sozialen in bestimmter Weise organisiert. In jeweiligen Institutionen wird Verhalten durch die korrespondierende Netzwerkpopulation zunächst identifiziert, also aus dem Fluss des Sozialen ausgeschnitten und überhaupt als Sequenz wahrgenommen und dann gegebenenfalls bewertet⁶, z.B. als mögliches Fehlverhalten. Dadurch lässt diese Netzwerkpopulation einen Stil erkennen in Korrelation zu eben derjenigen Institution, die diese Wahrnehmungen und Aufführungen ordnet. Damit *limitieren Stile Veränderungen von Verhalten in Institutionen* – nicht alles ist erlaubt bzw. wird als normal bewertet, wobei trotzdem jede spezifische, eingebettete Aufführung ein einmaliger, relationaler Akt ist und so Modifikationen und Transformationen ermöglicht. Umgekehrt begrenzt eingespieltes Verhalten in Institutionen die Veränderung von Stilen ebenfalls. Es entstehen Iterationen und Ordnungen. Ein Stil kann beispielsweise eine Gruppe charakterisieren oder eben wie hier im Fokus Professionalität: „Professionalism is a style recognized in and from the distinctive context“ (a.a.O.: 137). Professionelle Haltung als Stil legt dann je fest, mit wem welche Arten von Beziehungen geknüpft, wie Positionierungen ausgehandelt werden oder wie kommuniziert wird. Wie oben gesagt, limitieren Institutionen nun Transformationen von Stilen, wie Stile gleichzeitig Institutionen mitkonfigurieren. Diesen Aspekt gilt es abschließend bei der Analyse von Transformationen von Stilen zu berücksichtigen.

6 Deshalb der Begriff der Werte im obigen Zitat, den White ja eigentlich eher ablehnt.

3 Dynamik und Veränderung

Die gegenseitige Bezogenheit von Institutionen und Stil sind der Rahmen, innerhalb derer die Arbeit im Sinne Powells an der (Re-)Produktion des Sozialen geleistet wird. Dies gilt für *alle* am Phänomen beteiligten Relata. Es zeigt sich, wie Stasis, wie Kontinuität und Iteration hergestellt werden und wer und was alles daran beteiligt ist. Akteure sind keine Stilträger unabhängig von ihrem Kontext, sondern Stil emergiert und zeigt sich in spezifischen Relationen. Das macht ihn interessant für Überlegungen zur pädagogischen Professionalität, denn es verdeutlicht, dass Professionalität – als Stil – nur verstanden werden kann in Relationalität. Man kann nun analysieren, wie die Arbeit an der Stasis vonstattengeht, Stile in Netzwerken emergieren und sich – immer nur bis auf Weiteres – festsetzen. Stil, verstanden als Sequenzen und Profile, emergiert in situ in sozialen Konstellationen und interdependent zu diesen, er ist nicht getreues Abbild oder Spiegel einer innerlichen Verfasstheit einer singulären Akteur*in. Eine erziehungswissenschaftlich spannende Frage ist, wie sich Stile überhaupt verändern können, also z.B. sogenannte professionelle Haltungen emergieren oder sich neue Methoden und Handlungspraktiken etablieren. Da wir gesehen haben, dass Stile nur im Zusammenspiel mit den Institutionen, die die Wahrnehmung sozialer Organisation der Teilnehmer*innen ordnen und disziplinieren, verstanden werden können, müssen diese Komponenten auch bei möglichen Veränderungsprozessen berücksichtigt werden. Gegebene Institutionen ermöglichen nur die Emergenz bestimmter Stile, und umgekehrt begrenzen die kursierenden Stile den Spielraum an Varianzen der Veränderung eben dieser Institution. Wenn sich der Stil zu stark verändert, hört nach White die Institution sogar auf zu existieren. Wenn dauerhaft niemand mehr die Lektüre liest, auf der klassische Seminararbeit beruht, und sich auf dieser Basis in die Diskussion einbringt (und nicht etwa auf der Basis einer allgemeinen Meinung), kann die Lehr-/Lernform Seminar nicht mehr emergieren. Man wird beobachten müssen, was an diese Stelle für ein Stil und eine Institution treten kann.

Für ein Nachdenken über pädagogische Stile als Aktualisierung der älteren Diskussion der professionellen Haltung ergeben sich zahlreiche Anschlüsse. Wir möchten aus Platzgründen nur noch auf zwei hinweisen. Zum einen entlastet die Perspektive der kursierenden Stile in Institutionen den Einzelnen von etwaigen normativen, unhaltbaren Ansprüchen an das alteuropäische Subjekt. Professionalität wird

nicht mehr am Individuum aufgehängt, sondern auch in Übereinstimmung mit aktuelleren erziehungswissenschaftlichen Diskursen in das Soziale – Kommunikation, Interaktion, Relationen – verschoben. Professionell *ist* dann nicht eine vereinzelt Akteur*in, sondern die spezifische Art der Relationen und die Muster der Sequenzen, in denen agiert wird, und es kommt darauf an, Relationsmuster zu formen, die die Emergenz adäquater Stile fördern. Zum anderen wird deutlich, wie grundlegend Veränderungen des Stils für eine Institution sind, bis hin dazu, dass sie den Erhalt der Institution gefährden können, weshalb Veränderungen des Stils so schwierig voranzutreiben sind und Institutionen infrage stellen können. Aber auch das kann natürlich als Potenzial für Innovationen attraktiv sein. Wir möchten die dargestellten relationalen Überlegungen und ihre erziehungswissenschaftlichen Implikationen abschließend exemplarisch anhand des Films „Der Club der toten Dichter“ (Weir 1990/2003)⁷ veranschaulichen. In dem Film kommt ein neuer Lehrer, Mr. Keating, Ende der 1950er Jahre an ein traditionsreiches, elitäres Jungeninternat, der „Welton Academy“ in Vermont. Es wird schnell ersichtlich, dass diese spezifische Institution getragen wird durch den mit ihr relationalen autoritären Stil. Die Jungen sollen in einer bestimmten Weise indoktriniert werden, um auf klassische Oberschichtkarrieren vorbereitet zu werden. Die Leitgedanken der Schule sind Tradition, Ehre, Disziplin und Leistung. Keating versucht nun, neue, dem Motto der Institution entgegenwirkende Praktiken zu etablieren. Er will die Schüler, einer paradoxen Intervention gleich, dazu drängen, selbstbestimmter zu werden (auch Bilstein 2003). In Analysen des Films innerhalb der Erziehungswissenschaft wird, der üblichen Fokussierung auf das vereinzelt Subjekt folgend, vor allem die Dyade Lehrkraft–Schüler*in betrachtet. Dabei geraten die soziale Dynamik und die unterschiedlichen agentuellen Relata dieser Konstellation völlig aus dem Blick. Keating irritiert die Schüler, indem er selbst einen Stil an den Tag legt, der nicht immer konform mit der Institution ist: Man steigt nicht auf Tische, man äußert nicht eigene Gedanken, bestimmt sein Leben nicht selbst, macht nicht Dinge anders, als sie bisher getan wurden (denn genau dies bedeutet Tradition ja: dass man Dinge so tut, wie man sie zumindest vermeintlich schon immer getan habe, Arbeit an der Stasis also). Es bilden sich unter den Schülern rund um diese neuen Sinnmuster neue Netzwerke aus, und neue spezifische Muster von Profilen und Sequenzen emergieren. Mit einer Höhle außerhalb des Internatsgeländes findet sich ein eigener, unge-

7 Der Originalfilm „Dead Poets Society“ erschien erstmals 1989.

störter Raum für diese neuen Netzwerke mit ihren neuen Sinnmustern (mit White entsteht eine neue *Netzwerk-Domäne*). Die Höhle wird agentisch, und neue Praktiken emergieren in dieser spezifischen Konstellation aus Jungen, Höhle, Geheimhaltung, Abgrenzung und Exklusivität, Ideen, Bücher etc. In dieser bestimmten Netzwerkpopulation emergiert, indem er wiederholt auftritt und durch den agentischen Raum Höhle überhaupt auftreten kann, ein neuer Stil. Über die neuen Sinnformen, die in den Netzwerken zirkulieren – z. B. dass man sich künstlerisch betätigen soll – emergieren auch neue körperliche Praktiken: man *schreitet* rezitierend, raucht, einige der Jungen beginnen, Theater zu spielen. Das Heimliche ist wichtige Bedingung, damit diese Netzwerkpopulation diesen Stil ausbilden kann. Gleichzeitig läuft immer die Arbeit an der Stasis mit, die die Institution Internat als Traditionsort reproduzieren soll. Welton soll schließlich Welton bleiben, damit auch weiterhin Oberschichtfamilien ihre Jungen hierherschicken. Und so tritt die Arbeit an der Stasis in dem Moment deutlich zutage, in dem die Veränderungen des Stils, die alternativen Stilformen, die Existenz der Institution mit genau diesem Stil bedrohen. Als materiell-diskursive Praktik (Barad 2015) des Auftritts eines der Jungen auf der Theaterbühne wird dieser Stil überaus sichtbar für alle. Wir hatten jedoch mit White gesehen, dass nur „some particular range of styles will accompany the range of variation in a given institution, and conversely“ (White 2003: 2). Verändert sich der Stil zu sehr, wäre Welton eben nicht mehr Welton. Der Vater eines Jungen reagiert auf diese Stiländerung, indem er den Jungen von der Schule abmeldet. Die Institution reagiert, indem sie den alternativen Stil unterbindet und den Lehrer entfernt: Harte Arbeit an der Stasis. Institutionen limitieren so Transformationen von Stilen, wie Stile gleichzeitig Institutionen mitkonfigurieren. Veränderungen von Stilen sind daher gerade auch für pädagogische Institutionen überaus heikel, gleichzeitig jedoch auch große Chancen für erhoffte Transformationen. Ohne sie geht es nicht.

Literatur

- Barad, Karen (2015): Dem Universum auf halben Weg begegnen: Realismus und Sozialkonstruktivismus ohne Widerspruch. In: Barad, Karen: *Verschänkungen*. Berlin: Merve Verlag, S. 7–71.
- Bibleserver/ERF Medien e.V. (2020): Matthäus 26, 41 (Einheitsübersetzung der Bibel von 2016). <https://www.bibleserver.com/EU/Matth%C3%A4us26%2C41>. [Zugriff: 21.10.2020].

- Bilstein, Johannes (2003): Revolten im höheren Auftrag. In: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen: Leske und Budrich, S. 359–379.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Körner Verlag, S. 625.
- Campe, Joachim H. (1785): Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit. In: Campe, Joachim H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens 2, 2. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/NKTSOMYY22RYJGMWAYZGOJWBWCF7R7GS>. [Zugriff: 23.10.2020].
- Clemens, Iris (2015): Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Clemens, Iris (2016): Netzwerktheorie und Erziehungswissenschaft: eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Clemens, Iris (2019a): Dance and Struggle: Voraussetzungen und Limitationen der Emergenz von Navigationskompetenzen in sozialen Netzwerken. In: Forum Gemeindepsychologie, 24, 2, S. 1–12.
- Clemens, Iris (2020): Ansteckung, Räume und Netzwerke. Wahrnehmungen und Wirkungsweisen von Räumen in der Corona-Krise. In: Stegbauer, Christian/Clemens, Iris: Corona-Netzwerke. Gesellschaft im Zeichen des Virus. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–53.
- Cuddy, Amy (2012): Ihre Körpersprache beeinflusst, wer Sie sind (Übers. Linda Geschwandtner). TEDGlobal 2012 Conference in Edinburgh. https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_may_shape_who_you_are/transcript?language=de. [Zugriff: 07.10.2020]
- Deutscher Hochschulverband (Hrsg.) (2019): Forschung & Lehre, 26, 8, S. 725.
- Duden (2019): Haltung. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung>. [Zugriff: 21.08.2019]
- Elias, Norbert (1978): Über den Prozeß der Zivilisation, Bd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1986): Was ist Soziologie? Weinheim und München: Juventa.
- Haraway, Donna (2017): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Bauer, Susanne/Heinemann, Torsten/Lemke, Thomas (Hrsg.): Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 369–403.
- Von Knigge, Adolph Freiherr (1808): Über den Umgang mit Menschen. Leipzig; Frankfurt, o.V., 5. Aufl.
- Krüger, Johann G. (1756): Versuch einer Experimental-Seelenlehre. Halle und Helmstädt: Hemmerde.
- Luhmann, Niklas (1978): Erleben und Handeln. In: Lenk, Hans (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II, Bd. 1. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 235 – 253.
- Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (2004): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Niklas Luhmann Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–22.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.
- Powell, Christopher (2013): Radical Relationalism: A Proposal. In: Powell, Christopher/Dépelteau, François (Hrsg.): Conceptualizing relational sociology: ontological and theoretical issues. New York: Palgrave Macmillan, S. 187–207.
- Sektion „Soziologische Netzwerkforschung“ der DGS (2015): „Antikategorialer Imperativ – Soziale Netzwerke verstehen und analysieren“. Tagung der Sektion „Soziologische Netzwerkforschung“ der DGS vom 05.10–6.10.2015 in Köln. <https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/cfp-herbsttagung-2015-soziale-netzwerke.pdf>. [Zugriff: 07.10.2020].
- Weick, Karl E. (2016): 60th Anniversary Essay: Constrained Comprehending: The Experience of Organizational Inquiry. In: Administrative Science Quarterly, 61, S. 333–346.
- Weir, Peter (2003 [1990]): Der Club der toten Dichter, DVD. München: Buena Vista Home Entertainment.
- White, Harrison (2003): Innovation in Style, Paper prepared for The Cultural Turn at UC-SB: Instituting and Institutions a fourth annual interdisciplinary conference, March 7, 2003. <https://studylib.net/doc/7611643/innovation-in-style---department-of-sociology>. [Zugriff: 13.09.2019].
- White, Harrison (2008): Identity and Control. How Social Formations Emerge. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

II Pädagogik, Professionalität und Haltungen

„Nein, du brauchst das jetzt größer!“ Eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung in Interviews Haltungen von Lehrpersonen weiterverhandeln

Anne Bödicker

Seit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-BRK) im Jahr 2009 befindet sich das deutsche Schulsystem in einem Wandelungsprozess; im Sinne einer „vollständigen Integration“ (UN-BRK 2009: 21) wird eine gemeinsame Beschulung aller Schüler:innen angestrebt. Wie die folgenden Beispiele von Kai und Felix zeigen, kann für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen aber noch immer nicht von einem freien Zugang zu und Verbleib an Regelschulen gesprochen werden (vgl. KMK 2020). Diese Tatsache scheint auch der pädagogischen Orientierung an einer schulischen Normalmatrix geschuldet (vgl. Buchner/Pfahl 2017: 215), was – anders gesagt – auf eine Verwobenheit von Haltungen von Lehrkräften mit normativen Fähigkeitszuschreibungen hindeutet. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, welche Bedeutung diese Konfrontation mit pädagogisch-normativen Haltungen im schulischen Kontext für Betroffene hat. Mit dem vorliegenden Beitrag möchte ich einen Einblick in dieses Thema geben, das an der Schnittstelle von Biographie, Jugend, Behinderung und Schule angesiedelt ist und gleichzeitig ein Forschungsdesiderat markiert. Im Zentrum stehen Analysen von Interviewauszügen Jugendlicher mit Sehbeeinträchtigung, die sowohl in inklusiven als auch in segregativen Schulsettings Erfahrungen gesammelt haben. Hierbei soll der Frage nachgegangen werden, wie diese Jugendlichen in ihren Erzählungen pädagogische Fähigkeitszuschreibungen und darin mitschwingende Normalitätsvorstellungen und Haltungen weiterverhandeln, dekonstruieren oder reproduzieren (vgl. Bödicker/Akbaba 2020).¹

1 Erste Analysen der Interviews zeigen, dass sich alle befragten Jugendlichen mit den symbolischen Ordnungen zu Dis/ability in der Schule auseinandersetzen. Diese Ord-

Zunächst möchte ich in das Sample sowie die theoretische und methodische Rahmung des Forschungsprojektes (1) einführen, welches diesem Artikel zugrunde liegt. Neben der im Titel bereits vorgenommenen inhaltlichen Fokussierung wird in diesem Kapitel das Tagungsthema in einer zweiten Form aufgegriffen, indem meine Haltung als Forscherin herausgearbeitet wird. Anschließend werden Passagen aus den Interviews von Felix (2) und Kai (3) vorgestellt, um konkret zu zeigen, wie diese beiden Jugendlichen jeweils pädagogische Haltungen narrativ weiterverhandeln. Der hier gewählte Fokus liegt auf einzelnen Interviewpassagen, in denen Bezug genommen wird auf die Konfrontation mit Fähigkeitszuschreibungen vonseiten der Lehrkräfte. Eine Zusammenführung der Analysen erfolgt daraufhin (4), indem die ambivalenten Widerstände von Kai und Felix gegen pädagogische Haltungen herausgearbeitet werden. Abschließend wird resümiert, inwiefern sich unterschiedliche Folgen dieser individuellen Weiterverhandlungen der pädagogischen Haltungen für Kai und Felix ableiten lassen. Zudem wird zur Diskussion gestellt (5), welche möglichen Chancen die Auseinandersetzung mit Betroffenenperspektiven für Wissenschaftler:innen und Pädagog:innen bietet.

1 Einblick in Sample, theoretische Rahmung sowie Auswertungsmethode

Im Rahmen meines Forschungsvorhabens wurden teilnarrative Leitfadenterviews mit acht Schüler:innen der neunten und zehnten Klasse geführt, die zum Interviewzeitpunkt zwischen 15 und 19 Jahre alt waren und alle eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Sehen“ besuchten.² Die Jugendlichen zeigen sehr unterschiedliche schulbiographische Verläufe auf: Bereits für die Grundschulzeit sind verschiedene Beschulungsvarianten zu finden, wie z.B. die sofortige Einschulung an eine Förderschule, der Besuch regulärer Grundschulen, freier Schulen sowie Mischformen. Anschließend sind einige Interviewte zum fünften Schuljahr direkt an die zum Interviewzeitpunkt besuchte

nungen schlagen sich in der institutionellen Relevanzsetzung von Dis/ability nieder und lassen sich aus den Interviews narrativ rekonstruieren.

2 Alleinstellungsmerkmal dieser Förderschule war zu dieser Zeit, dass man dort alle in Deutschland gängigen Schulabschlüsse – bis hin zum Abitur – ablegen konnte. Seit Sommer 2018 hat sich die Schule im Sinne einer umgekehrten Inklusion auch für Regelschüler:innen geöffnet, wobei die Vielfalt der schulischen Abschlüsse weiterhin gegeben ist.

Förderschule gewechselt, manche wechselten von einer anderen Förderschule oder von Regelschulen im Verlauf der Mittelstufe. Somit kann von vielfältigen schulischen Erfahrungen, die eigene Haltungen prägen, und der Konfrontation mit verschiedensten organisatorisch-institutionellen bzw. pädagogisch-professionellen Haltungen ausgegangen werden.

Die Disability Studies mit einer ableismuskritischen Perspektive bilden den heuristischen Rahmen meiner Auswertungen, indem gesellschaftliche und (schulisch-)organisatorische Normen, Werte und (il-)legitime Fähigkeitszuschreibungen sichtbar gemacht und hinterfragt werden (vgl. Buchner/Pfahl 2017). Diese Herangehensweise der Disability Studies nimmt eine Betroffenenperspektive ein, die wiederum zur „Grundlage von Forschung und Theoriebildung wird“ (Dederich 2010: 180). Swantje Köbsell (2015: o.S. mit Verweis auf Valle/Connor 2010) sieht in dem Ansatz – konkret auf Schule übertragen – die Möglichkeit, tradierte Repräsentationsweisen von Behinderung und ableistische Sprachbilder zu hinterfragen. Im Sinne eines Empowerments solle zudem eine Entmystifizierung von Behinderung stattfinden und Schüler:innen sollen in ihren Rechten gestärkt werden, indem offene Diskussionen in dem Feld geführt werden, gerade um von Behinderung betroffene Jugendliche in inklusiven Settings zu befähigen, für sich selbst zu sprechen (ebd.).

Anne Waldschmidt und Werner Schneider (2007: 15) sprechen von einer Umkehrung des Standortes der Forschenden, sodass „von einer dezentrierten Position aus Behinderung als erkenntnisleitendes Moment für die Analyse der Mehrheitsgesellschaft“ dient. An anderer Stelle konkretisiert Waldschmidt (2007):

Die Disability Studies drehen im Anschluss an Foucault also das Verhältnis um: Sie konfrontieren die wissenschaftlichen, klinischen, therapeutischen Perspektiven mit den Sichtweisen ihrer Objekte. Diejenigen, die zu Patienten, Anstaltsinsassen, Rehabilitanden gemacht werden, schauen sozusagen zurück und beginnen ihrerseits mit analytischer Sezierarbeit. Sie hinterfragen die klinisch-diagnostische Episteme, betreiben kritische Wissenschaftsgeschichte, problematisieren die fraglose Geltung von Normalitätsbegriffen und untersuchen die Prozesse der Stigmatisierung und Institutionalisierung. (Ebd.: 64)

In den Disability Studies wird Behinderung (in Anlehnung an Judith Butler) als diskursive Praxis verstanden. Somit spielen soziale und kulturelle Einstellungen und Verhaltensweisen für die Bildung von Subjektivierungsprozessen und Identitätskonstruktionen eine zentrale Rolle (Zentrum für Disability Studies (ZeDis) 2014: o.S.), ebenso die Heraus-

bildung gesellschaftlicher Deutungsmuster und spezifischer Praktiken (vgl. Dederich 2007: 3). Ein weiterer Forschungsaspekt zielt darauf ab, herauszufinden, wie Gesellschaften Normen herausbilden, die auf den Körper, das Lernen, das Sozialverhalten oder die Leistungsfähigkeit bezogen sind und unter bestimmten historischen Umständen und Voraussetzungen Normalitäten produzieren und Haltungen prägen (vgl. Dederich 2010: 173). Karačić und Waldschmidt (2018: 420) konstatieren einen großen Einfluss durch gesellschaftliche Norm(alitäts)vorstellungen auf die Lebenswirklichkeit aller Menschen, die wiederum gleichzeitig selbst Teil dieser Normalitätskonstruktionen sind. Menschen mit Beeinträchtigungen werden zudem durch ihre Umwelt mit Norm(alis)ierungspraktiken konfrontiert. Julia Zinsmeister (2017: 594) beschreibt in diesem Kontext, was als normal oder natürlich im Sinne der ableistischen Norm gilt: nämlich „dass Menschen uneingeschränkt sehen, hören und mündlich und schriftlich kommunizieren können, dass sie uneingeschränkt mobil und möglichst produktiv sind“, was normativ u. a. an bestimmte Erwartungen, ein bestimmtes Sozialverhalten und an eine äußerliche Erscheinung geknüpft ist. Damit einhergehend thematisiert Zinsmeister die nachhaltige gesellschaftliche Prägung, welche letztendlich auch die Rahmenbedingungen für jeden Einzelnen schaffe, und an denen man sich orientiere und innerhalb derer man agieren müsse (ebd.). Denn, so Zinsmeister (ebd.: 608), eine unreflektierte Orientierung an ableistischen Normen führe zur strukturellen Diskriminierung aller Personen, die den oben genannten Anforderungen nicht ausreichend zu entsprechen vermögen.

Um diese Zuschreibung von Fähigkeiten sichtbar zu machen, bietet sich eine ableismuskritische Forschungsperspektive an. Konkret bezeichnet Ableismus alle sozialen, soziotechnischen und technischen Prozesse, bei denen einzelnen Menschen, Gruppen oder Gegenständen Fähigkeiten oder Begabungen zugeschrieben werden, was in auf- oder abwertender Form geschehen kann. Somit geht es um das Vorstellungsmuster, „dass die Fähigkeiten oder Merkmale einer Person durch seine [sic!] Behinderung determiniert sind oder dass Menschen mit Behinderungen als Gruppe Nichtbehinderten unterlegen sind“ (Dederich 2010: 175).

Tobias Buchner und Lisa Pfahl (2017: 211) sehen in der gleichen Logik Kritik an Ableismus als Gesellschaftskritik, da Ordnungen angezweifelt und Vorstellungen von gutem oder normalem menschlichen Leben sowie die Aufrechterhaltung bestimmter gesellschaftlicher Normen und Werte hinterfragt werden. An anderer Stelle konkretisieren

Buchner, Pfahl und Traue (2015: o.S.), dass „irrationale, verletzen- de, grausame und unplausible Konzeptionen von Fähigkeit (und damit von Behinderung), die eng mit Vorstellungen der Leistungsgesellschaft, Leistungsgerechtigkeit und insgesamt einem liberalistischen Gesellschaftsbild verknüpft sind“, kritisch beleuchtet und problematisiert werden sollen.

Einmal mehr zeigen sich hieran die nicht neutrale wissenschaftliche Perspektive, die auch für meine Auswertung bewusst gewählt wurde, und das Anliegen der Disability Studies. So erscheint, nach Martin Giese (2019), diese Forschungsperspektive

als thematisch und kontextuell besonders geeignet [...], um als theoretisch fundierte Grundlage für die Suche nach immanenten Inklusionshemmnissen zu fungieren. Ausgangspunkt dieser Argumentation ist, dass Behinderung im Ableismus in der intersubjektiven und gesellschaftlichen *Zuschreibung von Fähigkeiten* verortet wird und nicht mehr ausschließlich als Differenz zur Normalität, die Fähigkeiten einer Person als individuelle Kategorie zu verstehen, wird in dieser Perspektive hinterfragt, indem auch individuelle Fähigkeiten des Subjekts als gesellschaftlich geprägte und kulturell imprägnierte externe Zuschreibungen verstanden werden. (Ebd.: 111, Herv.i.O.)

Im Kontext von Behinderung verweist Dederich zudem auf die emotionale Resonanz, die besondere Bedeutung von Gefühlen, die im Diskurs um Behinderung häufig keine Rolle spielten. Er plädiert für „eine Erforschung von Gefühlen und deren Symbolisierungen“, da sie Aufschluss über allgemeine gesellschaftliche „Vorstellungen, Konventionen und Praktiken“ (Dederich 2015: 121f.) geben können – und in Anlehnung an die Tagung im Sinne von Haltungen; Haltungen in mehrfacher Weise: nämlich einerseits die, die sich in den Narrativen der Interviewten widerspiegeln, sowie andererseits Haltungen der Forschenden selbst.

Wie der letztgenannte Punkt methodisch kontrolliert berücksichtigt werden kann, sollen die folgenden Ausführungen zur Auswertungsmethode kenntlich machen: Um diesen Aspekt im Analyseprozess berücksichtigen zu können, erfolgt eine methodische Triangulation. Die Basis dafür bildet eine aus der Psychologie stammende Methode, die „Rekonstruktion narrativer Identität“ nach Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004), die auf Schützes Narrationsanalyse aufbaut. Erweitert wurde die Schütz'sche Methode beispielsweise im Bereich der Positionierung als Metaperspektive. Konkret bedeutet dies, dass Akte der Selbst- und Fremdpositionierung von Sprecher:in und Interviewer:in eine bedeutende Rolle für die Inter-

pretation vor dem Hintergrund der Fragen „Wer bin ich?“ und „Wie möchte ich gesehen werden?“ spielen. Durch das Miteinander der Interaktionspartner:innen werden Identitätsaspekte reklamiert und gleichzeitig zugewiesen. Haltungen, ob persönlich, normativ, moralisch oder beispielsweise rollenbezogen, lassen sich in ihrer Verwobenheit oder Bedingtheit herausarbeiten.

Der Stellenwert von Körpern im Kontext der Disability Studies soll zudem methodisch kontrolliert berücksichtigt werden, weshalb das Modell von Lucius-Hoene und Deppermann erweitert wird. Gerade der Thematisierung der Augen kommt in den Gesprächen mit den Jugendlichen mit Sehbeeinträchtigung, die face-to-face stattgefunden haben, eine besondere Bedeutung zu. Während ein dysfunktionaler Teil des Körpers auf verschiedene Arten thematisiert wurde, haben die Interviewerin sowie die Interviewten sich auch leiblich-körperlich präsentiert und kommuniziert. Deshalb scheint eine Erweiterung der theoretischen Auswertungsheuristik als logische Ergänzung. In Anlehnung an Lisa Schäfer-Fauth (2016) wird deshalb die Methode erweitert um Leib-Körper-bezogene Identitätskonstruktionen nach Robert Gugutzer (2002). Dieser verweist auf die Bedeutung der physischen Anwesenheit von Forschungspersonen, womit „unweigerlich Einfluss auf die Forschungssituation“ genommen wird und deshalb der „kommunikativ-interaktive [...] Charakter des Datenerhebungskontextes zu reflektieren“ (Gugutzer 2017: 388) ist. Der eigene Körper dient, so Gugutzer (2015: 138f.), als Untersuchungsinstrument, da eine leiblich-affektive Resonanz bewusst wahrgenommen und reflektiert werden kann, wovon man „berührt, abgestoßen, verärgert, angemacht, gefesselt wird etc.“ (ebd.: 142).³

Die folgende Darstellung wird weder das gewählte methodische Herangehen weiter beleuchten, noch werden meine Gefühle thematisiert, wie dies in den ausführlichen Falldarstellungen im Rahmen der Dissertation geschieht.⁴ Vielmehr steht – im Kontext der Tagung – die Präsentation einiger Ergebnisse der Interpretationsarbeit vor der theoretischen Rahmung im Fokus. Als Grundlage dienen Interviewsequen-

3 An dieser Stelle kann die methodische Vorgehensweise nur kurz vorgestellt werden, da die Ausführungen sonst den Rahmen des Artikels sprengen würden. Die vorgenommene Triangulation scheint sich im bisherigen Auswertungsprozess zu bewähren, wenngleich eine kritische Auseinandersetzung mit dem Modell der Leib-Körper-bezogenen Identitätskonstruktionen, und damit dem Einbringen eigener Gefühle in die Auswertung, vor allem in seinem Verhältnis zu ethnographischen Vorgehensweisen, noch stattfinden muss, was Teil der Dissertationsschrift sein wird.

4 Vgl. dazu auch Demmer 2016.

zen von zwei Jugendlichen, Felix und Kai, wobei für die Zusammenstellung der Ergebnisse die Analysen weiterer Sequenzen einbezogen wurden.

2 Felix: Zwischen Dekonstruktion von und Anspruch auf ableistische Privilegien

Der 16jährige Felix sticht in besonderer Weise aus allen Teilnehmenden heraus, denn seine Schullaufbahn kann als eher ungewöhnlich bezeichnet werden. Einschließlich des Wechsels an die aktuelle Schule besucht Felix bereits seine sechste Schule; darunter drei Förderschulen, eine Waldorfschule, eine Montessorischule sowie eine inklusiv arbeitende Regelschule. Somit verfügt er über ein breites Spektrum an Schulerfahrungen, die er in sehr verschiedenen Schulformen mit ganz unterschiedlichen Schulprogrammen gesammelt hat, die ebenso vielfältige pädagogische Haltungen einschließen. Bildungs- bzw. Übergangentscheidungen sind seit Beginn seiner Schulzeit ein für ihn virulentes Thema. Felix' Ausführungen zu seinen Schulerfahrungen sind eine verwobene Narration aus erlebten schulischen Situationen, Bewertungen der jeweiligen Institutionen und Begründungen für seine jeweiligen Schulwechsel, die das Bild einer sehr brüchigen Schullaufbahn zeichnen.

Nach einer ausführlichen Erzählung zu seinen Schulerfahrungen an den unterschiedlichen Institutionen folgen Bewertungen der einzelnen Schulen, die Felix mit folgenden Worten beginnt:

„Ähm (...) Naja die erste/beziehungsweise die erste Schule kann man da außenvor lassen. Die war so nichtig, so uninteressant, dass man die nicht weiter besprechen braucht. Äh die zweite Schule war halt, wie gesagt, ein Mangel an Hilfsmitteln. Ansonsten allerdings echt in Ordnung.“
#00:27:53#

Zu Beginn der Passage scheint Felix zu überlegen, wie er auf die gestellte Frage antwortet, denn nach seinem „Ähm“ macht er eine zweisekündige Pause, beginnt mit einem kritischen „Na ja“, stockt beim Sprechen über die erste Schule, eine Förderschule, nochmal und setzt neu an. Direkt fällt auf, dass Felix Haltung zeigt. Sehr klar positioniert er sich zu den verschiedenen Schulen, urteilt und gibt wieder, was ihm jeweils aufstößt. Der ersten Schule, die „man da außenvor lassen“ kann, spricht er eine Legitimation als Schule in seinem Leistungsverständnis

ab. Er begründet im Anschluss gleich doppelt und markiert dies nochmals durch das verstärkende „so“. An anderer Stelle im Interview ergänzt Felix, dass diese Schule „halt wirklich auf BLINDE Schüler ausgelegt“ war. Und da habe er „als Sehender NICHTS machen können im Grunde“. Für ihn sei es schlichtweg „langweilig beziehungsweise todeinfach“ gewesen. In der zweiten Schule, einer freien Schule, die ohne klassische Noten und Zeugnisse arbeitet, fühlte Felix sich wohl, doch wurden ihm nötige Hilfsmittel nicht genehmigt, wie er scheinbar routiniert und distanziert erzählt. Deshalb „musste“ er dann nach zwei Jahren wieder auf eine Förderschule wechseln, wie er im weiteren Verlauf des Interviews ergänzt. Anschließend resümiert er den Besuch dieser dritten Schule folgendermaßen:

„Die dritte Schule war dann halt so eine: Wir sind hier auf Sehbehinderte eingestellt. Du bekommst ein Bildschirmlesegerät, du bekommst eine Tafelkamera. Du bekommst ganz, ganz dicke Stifte. Und du bekommst am besten noch fett liniertes Papier. Ähm also alles, was der Schlechtsehende braucht. Äh aber es wurde normal Unterricht an der Tafel gemacht. (...) Es hat funktioniert, keine Frage. Nur halt das Niveau war dementsprechend auch nicht so hoch.“ #00:28:20#

Felix gibt eine kollektive Haltung der Institution wieder, aus deren Perspektive er im „Wir“ spricht. Dabei karikiert er, wie die Institution aus dem Angebot, das sie auf Sehbeeinträchtigte im Sinne einer Defizitorientierung ausgerichtet hat, in einem Automatismus eine Nachfrage der Schüler:innen macht. Es ist, als würde am Eingang zur Schule jede Person auf willkürlich erscheinende Weise technisches Equipment zugewiesen bekommen („Du bekommst ein Bildschirmlesegerät, du bekommst eine Tafelkamera. Du bekommst ...“), ganz gleich ob dies notwendig ist oder nicht. In seiner Erzählung sind nicht die Schüler:innen sehbeeinträchtigt, sondern die Schule, weil sie nicht auf die einzelnen Bedarfe der Schüler:innen zu schauen scheint. Dabei überbieten sich die einzeln aufgeführten assistiven Technologien – vom Bildschirmlesegerät bis zum fett linierten Papier – in ihrem Grad an adressierter Assistenzbedürftigkeit. Gemeinsam haben die Hilfstechnologien für Felix, dass sie „der Schlechtsehende“ braucht. Gleichzeitig bewertet er den dort erlebten Unterricht als „normal“, weil die Tafel als zentrales Unterrichtsmedium gedient hat. Diesen Unterricht, der parallel auf all den zugewiesenen Technologien basierend gestaltet wurde, schätzt Felix auf ein „dementsprechend“ nicht so hohes Niveau: Damit scheint es für ihn eine Diskrepanz zwischen Unterricht für Sehbeeinträchtigte,

die diese Technologien nutzen, und anspruchsvollem, leistungsorientiertem Unterricht zu geben. Im weiteren Verlauf wird die darin mit-schwingende Diskrepanz zwischen selbst eingeschätztem und zuge-wiesenem Können immer deutlicher:

„Und ich konnte zu dem Zeitpunkt wunderbar Arbeitsblät-ter lesen, auch ganz normale Arbeitsblätter. Auch wenn mir das keiner geglaubt hat, wie immer. Das ist sowieso so ein Punkt. Mir hat nie jemand geglaubt, wenn ich gesagt habe ‚Ich kann das lesen.‘ Da gab es mindestens eine Person, die gesagt hat: ‚Nein, du brauchst das jetzt größer.‘“ #00:28:48#

Während Felix zuvor ironisierend und karikierend seine wahrgenom-mene Haltung der Institution wiedergegeben hat, wechselt er nun die Perspektive und benennt die Sichtweise der Betroffenen dieses „Gieß-kannenprinzips“ der Schule: Obwohl er „wunderbar Arbeitsblätter lesen“ konnte, glaubte ihm das niemand. Mit „wie immer“ führt er die eingeschliffenen Routinen dieser Institution vor. Seine Selbsteinschät-zung an die Lehrer:innenschaft zu bringen, wird zu einer Überzeu-gungsaufgabe mit vergeblichen Versuchen: „nie“ hat ihm jemand ge-glaubt und „mindestens eine Person“ gab es, die besser wissen wollte, was er brauchte. Durch die Institutionen erfährt Felix schulische Be-hinderung, durch „Beschulung in räumlich getrennten und stigmati-sierenden Einrichtungen“ (Powell 2007: 321) und durch pädagogisch-institutionelle Orientierung an (nicht vorhandenen) Fähigkeiten.

Insgesamt lässt sich das Interview so deuten, dass Felix seine er-fahrene Bevormundung der paternalistisch fehlstrukturierten Hilfsor-ganisation Schule selbstkompetent schildert. Die Fähigkeitszuschrei-bungen, die von der Institution ausgehen, übernimmt er nicht für sich selbst, stattdessen ist er in der Lage, sie zu dekonstruieren. Anderer-seits beteiligt er sich aber auch an der Ontologisierung und Stärkung ei-nes „*ableist divides*“ (Campbell 2009: 7), also der Herstellung einer Kluft zwischen behindert/nicht behindert bzw. normal/nicht normal oder fähig/unfähig, insofern er den förderschulischen Unterricht, der sich vornehmlich über assistive Technologien organisiert, nicht mit seiner eigenen Leistungsfähigkeit kompatibel sieht. Damit beansprucht er für sich die ableistischen Privilegien, die auf den Zuschreibungen gründen, gegen die er sich auch selbst zur Wehr setzt.

3 Kai: Zwischen unbeirrtem Selbstwillen und internalisiertem Selbstzweifel

Dieses institutionelle Anzweifeln der Fähigkeiten hat auch die 15jährige Kai erlebt, Schülerin der neunten Klasse, die zum Zeitpunkt des Interviews erst seit drei Monaten an der Förderschule ist. Von allen Interviewten hat sie die längste Regelschulerfahrung mit über zehn Jahren. Nach ihrer Grundschulzeit an einer internationalen Grundschule wechselt sie auf ein Regelgymnasium, das sie fünfeinhalb Jahre besucht. In ihrem Interview lässt sich eine Ambivalenz zwischen einer Orientierung an nicht/vorhandenen Fähigkeiten und einem reklamierten Eigenanspruch herausarbeiten, wie die nachfolgenden Ausschnitte exemplarisch verdeutlichen. Im Gegensatz zu Felix scheint Kai in ihren Erzählungen wesentlich unsicherer. Dies ist auch erkennbar, als sie über Berufswünsche spricht:

„Also ich den/ja, klar, und ich denke/also ich weiß noch nicht, wegen meinen Augen mache ich mir halt nicht so viele Gedanken. Dass Pilot wegfällt, das/das finde ich extrem schade, aber ja gut. Aber auch dahin, wenn man jetzt von (...) Hilfsmitteln redet, man kann ja auch seinen Laptop mitnehmen. Und ich würde eh nie mehr als einen Laptop benutzen, von daher ginge das, schätze ich. Also wenn Sie verstehen, was ich meine, (I: Ja.) man sagt ja immer, ‚ja, hmm, geht das denn überhaupt mit Deinen Augen?‘ und so, ich/ich hoffe und denke, dass man/dass das ginge. Oder?“
#00:34:49#

Zunächst scheint Kai ihre Gedanken zu sortieren, sie setzt ihre Erzählung aus der Ich-Perspektive mehrmals neu an. Ihre Aussage, dass sie sich wegen ihrer Augen „nicht so viele Gedanken“ macht, mag überraschen, vor allem mit Blick auf die folgende Aussage. Der Beruf Pilot hat relativ hohe Zugangsvoraussetzungen und geht mit großem Prestige und Einkommen einher. Kais Berufswunsch kann als ambitioniert bezeichnet werden. Dass sie stark bedauert, dass ihr diese Option verwehrt bleibt („finde ich extrem schade“), zeigt ihren hohen Eigenanspruch an sich und ihre individuell gesetzten Ziele, die sich nicht an den Berufen für Menschen mit körperlichen Einschränkungen oder niedrigen Ambitionen ausrichten. An einer anderen Stelle des Interviews erzählt sie zudem, dass sie kein „Sozialheini“ werden wolle, sondern eher in Entwicklungsländern in der AIDS-Hilfe arbeiten würde oder ein Krankenhaus aufbauen wolle.

In Bezug auf die Akzeptanz ihrer Sehbeeinträchtigung und in der Folge die Akzeptanz ihrer Augen als integraler Teil ihres Körpers scheint seit der Zeit an der neuen Schule eine Veränderung erkennbar, da Kai sich nun zum ersten Mal überhaupt vorstellen kann, den Laptop als unterstützendes Hilfsmittel – auch im Unterricht an einer Regelschule, an die sie mit Beginn der Oberstufe zurückkehren möchte – zu verwenden. Ihre Aussage klingt relativ selbstverständlich, wenn sie sagt, dass „man ja auch seinen Laptop mitnehmen“ kann.

Mit dem nächsten Satz wird aber ihre kontinuierliche Auseinandersetzung um die Nutzung assistiver Technologien deutlich, da Kai einschränkend ergänzt: „Und ich würde eh nie mehr als einen Laptop benutzen“. Hier zeigt sich die im Interview systematisch erkennbare Haltung Kais gegenüber spezifischen Hilfsmitteln für Sehbeeinträchtigte, Kai scheint eine Praktik der Selbstnorm(alis)ierung zu verfolgen, möglicherweise, um einer schulischen Normalmatrix besser zu entsprechen und um sich stigmatisierenden Zuschreibungen von Lehrpersonen zu widersetzen (vgl. dazu Bödicker 2020: 152). So erzählt sie an anderer Stelle von einer konsequenten Verweigerung der durch die Lehrpersonen angebotenen Nutzung, weil sie als normal angesehen werden will. Sie kämpft gegen die stigmatisierende Sichtbarmachung ihrer Sehbeeinträchtigung, indem sie sich gegen die pädagogische Haltung zur Wehr setzt, die nach Waldschmidt (2007: 63) als „Ganzmachen“ oder „Geraderichten“ im Sinne einer Rehabilitation oder Anpassung an schulische Normalität bezeichnet werden kann. Kai selbst spricht von Entscheidungen, die über ihren Kopf hinweg getroffen wurden, augenscheinlich in Anlehnung an das medizinische Modell von Behinderung.

Kais offene Positionierung der Laptopnutzung gegenüber an der Förderschule bedeutet für sie persönlich einen Entwicklungsschritt in der steten Auseinandersetzung um Identität vor der Folie ableistischer Körpernormen, da sie zum ersten Mal einen positiv konnotierten Umgang mit ihrer Beeinträchtigung verbalisiert. Dennoch: In Bezug auf ihre Fähigkeiten scheint Kai geprägt von (regelschulischen) institutionellen Haltungen, die ihr Können anzweifeln. Dieser Zweifel bzw. ihre Verunsicherung sind im Auszug auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar: Einerseits finden sie Ausdruck durch Kais Hörer:innenadressiertheit, indem sie mich direkt mit „also wenn Sie verstehen, was ich meine“ adressiert, was ich positiv bestärkend bejahe. Die Zweifel werden weiterhin mit einem sich rückversichernden „Oder?“ an mich gerichtet und ich nehme in der Situation wahr, wie sehr Kai auf meine Zustimmung angewiesen zu sein scheint. Ihre Unsicherheit wird gleichsam körper-

lich dadurch ausgedrückt, dass ich in dieser Situation Kais Blick als Bestätigung suchend wahrnehme, während Kai parallel dazu mir gleichgültig anmutend mit den Schultern zuckt.

Inwiefern Kai von der professionellen Adressierung verunsichert wird, zeigt sich in der Re-Inszenierung. Sie präsentiert eine Stimme anderer Personen in generalisierender Form („man sagt ja“) und als alltäglich („immer“). Durch das verwendete „hmm“ wird das Anzweifeln des Könnens lautmalerisch verstärkt und die Augen werden wiederum als prominenter, dysfunktionaler Teil sprachlich markiert, dieses Mal allerdings als von außen an sie herangetragene Perspektive. In der Folge „schätzt“, „hofft“ und „denkt“ sie, „dass das ginge“. Kai weiß zwar, was sie will, und fragt dennoch nach einer Bestätigung durch mich als ihrem Gegenüber. Selbstsicherheit und das unsichere Hinterfragen ihrer Fähigkeiten mischen sich im Interview und führen zur Hypothese, dass sie institutionelle Haltungen in Bezug auf leistungsbezogene Fähigkeitszuschreibungen internalisiert hat.

4 Ambivalenter Widerstand gegen Haltungen

Die Analysen zeigen, dass Kai und Felix die Haltungen in Form von Fähigkeitszuschreibungen, mit denen sie adressiert werden, auf jeweils unterschiedliche Weise kontestieren. Kai tut dies, indem sie sich nicht beirren lässt, was ihre eigenen Lebenspläne angeht, und Felix, indem er der Institution ihre Zuschreibungsmechanismen vorführt. Dabei sind die dekonstruierenden Tendenzen ambivalent, weil beide Jugendliche selbst einem ableistisch kodierten Fähigkeitsverständnis unterliegen. Sie orientieren sich an gesellschaftlich etablierten Norm(alitäts)vorstellungen (vgl. Karačić/Waldschmidt 2018: 421), die sie zwar in Bezug auf sie konfrontierende Haltungen hinterfragen, aber gleichermaßen reproduzieren.

Bei Kai wird dies am Grad ihrer Verunsicherung bezüglich ihrer Fähigkeiten und dem Bedürfnis der Rückversicherung durch andere deutlich. Ihr reklamierter Eigenanspruch bricht sich gegen die erlernte Fremdwahrnehmung als behindert. In der Folge will sie als normal gelten. Mit dieser „Sehnsucht nach Normalität“ (Bödicker 2020) verstrickt sie sich in einem Paradox, aus einer zugeschriebenen Abweichung ausbrechen zu wollen, die sie genau mit dieser Sehnsucht selbst untermauert. Damit wird auch ihre Ablehnung von Hilfstechnologien zu einer paradoxen Handlung: Sie lehnt Rehabilitationspraktiken ab, weil diese sie zur Behinderten machen. Gleichzeitig will sie die Leistungen durch

Überkompensation erbringen. Lehnt sie also einerseits den *ableist divide* ab, verstärkt sie ihn gleichzeitig dadurch, dass sie die Leistungsnorm für sich geltend macht.

Auch Felix unterliegt einem ableistisch kodierten Fähigkeitsverständnis, gegen das er sich durch die Vorführung der Institution wehrt. Er inszeniert sich als leistungsfähigen Schüler und bedient mit seiner Abgrenzung von den Leistungsschwächeren die Kategorie der binären Codierung von nicht/fähig. Auch er beteiligt sich mit seinen Versuchen, die Zuschreibungen von Sehbehinderung abzuwehren, paradoxerweise an der Herstellung nicht/fähiger Subjekte.

Der *ableist divide* wirkt als bedrohlicher normativer Schatten (vgl. Buchner/Pfahl 2017: 215) auch für diejenigen Jugendlichen, die selbstkompetent mit institutionellen Zuschreibungen umzugehen wissen. Beide, Kai und Felix, sind in der Lage, sich gegen Fähigkeitszuschreibungen zu wehren, und reproduzieren doch die symbolische Ordnung, in der sie agieren müssen. Sie arbeiten sich an dem Grenzstreifen ab, der beharrlich und wirkmächtig eine binäre Differenzsetzung in nicht-fähig bzw. fähig markiert (vgl. Campbell 2003). Widerstand gegen den *great divide*, die tiefe Kluft, ist möglich, bleibt aber in ihren schulischen Kontexten ambivalent und brüchig; die permanente Konfrontation mit pädagogischen Haltungen, die sich an (Nicht-)Normen orientieren, ist für Felix und Kai wirkmächtig.

5 Prägung durch Schule, individuelle Weiterverhandlung der pädagogischen Haltungen und daraus resultierende mögliche Ableitungen

Wie eingangs bereits angemerkt, wird im Kontext schulischer Inklusion auf die Bedeutung der Haltung von Lehrkräften hingewiesen, damit gemeinsame Beschulung gelingen kann (Seifried 2015; Kullmann et al. 2015; Junge/Lindmeier 2017). Dies interagiert mit dem Aufbau des deutschen Bildungswesens, das sich durch Mehrgliedrigkeit sowie Praktiken der Zuweisung und Überweisung auszeichnet. Die in diesem System eingewobene Messung und Bewertung von Leistung und Leistungsdefiziten werden als Infrastruktur für institutionelle Selektionsprozesse gesehen (Pfahl 2012: 432), die auch Felix und Kai erfahren. Institutionelle Interaktionen können in der Folge zum Aussortieren der Schüler:innen mit Beeinträchtigungen aus dem Regelschulsystem führen (vgl. Buchner/Pfahl 2017: 215). Somit wird schulische Behinderung

(Powell 2007: 321) auch als ein Resultat der professionellen Orientierung an einer schulischen Normalmatrix und der Zuschreibung (il-)legitimer Fähigkeiten verstanden. Außerdem richte das Schulwesen

eine symbolische Ordnung auf, an der Schüler und Schülerinnen sich in ihren Selbstbeschreibungen und Handlungsstrategien orientieren. Es (re-)produziert nicht nur Wissen um die soziale Wertigkeit von Individuen, sondern eröffnet, begrenzt und strukturiert deren Handlungsfähigkeit. (Pfahl 2012: 432f.)

Aus einer ableismuskritischen Perspektive betrachtet handelt es sich in diesem Kontext um ein Absprechen von Fähigkeiten bzw. umgekehrt um eine Zuschreibung von nicht vorhandenen Fähigkeiten durch schulische Institutionen. Einer der Gründe für die daraus resultierenden Selektionsprozesse wird in der eingangs angesprochenen pädagogisch-institutionellen Orientierung an (nicht vorhandenen) Fähigkeiten gesehen. Infolgedessen ist eine negative Prägung der Individuen bezüglich der Selbstwahrnehmungen und -beschreibungen im Sinne von behindert vs. normal zumindest für Kai erkennbar. Ein Erklärungsansatz, warum Felix davon nicht in gleicher Weise betroffen ist, könnte in der erhaltenen Bestätigung liegen, die Felix auch außerhalb des Schulunterrichts beispielsweise in Theaterprojekten oder in seiner Anime-Peergroup erfährt. Dieses „having a place to shine“, das Jessup et al. (2018: 96f.) als wichtigen Bestandteil für ein Gefühl sozialer Inklusion und ein positives Identitätsempfinden und Selbstwertgefühl bei Jugendlichen mit Sehbeeinträchtigung herausgearbeitet haben, scheint ihn zu stärken und souverän wirken zu lassen. Ein weiterer Erklärungsansatz liegt möglicherweise in den von Felix und Kai unterschiedlich besuchten Schulen, die mehr oder weniger leistungs- und notenorientiert waren (vgl. Pfahl 2012: 432f.).

Mit Blick auf die Weiterverhandlung pädagogischer Haltungen durch Schüler:innen mit Beeinträchtigung oder Behinderung können verschiedene Konsequenzen aus den Analysen abgeleitet werden: Zum einen sollte – als Empowerment – den Jugendlichen zugehört werden, da so beispielsweise ihre Rechte auf Mitbestimmung und ihre Teilhabechancen thematisiert werden können (vgl. Ecarius et al. 2017). Gleichzeitig ermöglicht diese Versprachlichung eine (un-)bewusste Auseinandersetzung mit institutionellen Haltungen, wodurch sich *self-advocacy skills* entwickeln können, die für ein gelingendes Miteinander im inklusiven Klassenraum unabdingbar sind (vgl. Valle/Connor 2010).

Zum anderen bietet die Auseinandersetzung mit der Akteur:innenperspektive auf pädagogische Haltungen eine Chance auch für

Forschende und Lehrende an Hochschulen/Universitäten. Eine Konfrontation mit der nachhaltigen Wirkmächtigkeit von Haltungen kann sowohl für zukünftige Forschungen als auch für pädagogische Handlungen sensibilisieren, die im Kontext von (schulischer) Behinderung mögliche (un-)bewusste Barrieren markieren können.

Literatur

- Bödicker, Anne/Akbaba, Yalız (2020): In the Shadow of Threatening Norms: How Students with Visual Impairment Contest and Reproduce Institutional Positions. In: *British Journal of Visual Impairment* 39,1, S. 76–83.
- Bödicker, Anne (2020): Sehnsucht nach schulischer Normalität. In: Dietze, Torssten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hrsg.): *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 147–154.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa (2017): Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik. In: Armipur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 210–222.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>. [Zugriff: 27.06.2022]
- Campbell, Fiona Anne Kumari (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. London: Palgrave Macmillan.
- Campbell, Fiona Anne Kumari (2003): *The great divine. Ableism and technologies of disability production*. https://eprints.qut.edu.au/15889/1/Fiona_Campbell_Thesis.pdf. [Zugriff: 27.06.2022]
- Dederich, Markus (2015): „Nature Loves Variety – Unfortunately Society Hates it.“ Emotionale Resonanzen auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion. In: Dust, Martin/Klunge, Sven/Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid/Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias/Steffens, Gerd (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 121–132.
- Dederich, Markus (2010): Behinderung, Norm, Differenz – Die Perspektive der Disability Studies. In Kessel, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 170–184.
- Dederich, Markus (2007): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.

- Demmer, Christine (2016): Interviewen als involviertes Spüren. Der Leib als Erkenntnisorgan im biografieanalytischen Forschungsprozess. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17, 1. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2425/3934>. [Zugriff: 27.06.2022]
- Ecarius, Jutta/Berg, Alena/Serry, Katja/Oliveras, Ronnie (2017): Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Giese, Martin (2019): Skizzen zur kulturanthropologischen Begründung einer inklusiven (Fach)Didaktik. Diss. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Gugutzer, Robert (2017): Leib und Körper als Erkenntnissubjekte. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*, Bd. 2. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 381–394.
- Gugutzer, Robert (2015): *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gugutzer, Robert (2002): *Leib, Körper und Identität: eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jessup, Glenda/Bundy, Anita/Hancock, Nicola/Broom, Alex (2018): Being noticed for the way you are: Social inclusion and high school students with visual impairment. In: *British Journal of Visual Impairment* 36, 1, S. 90–103.
- Junge, Alice/Lindmeier, Bettina (2017): Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/442/327>. [Zugriff: 27.06.2022]
- Karačić, Anemari/Waldschmidt, Anne (2018): Biographie und Behinderung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth: *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 415–426.
- Köbsell, Swantje (2015): Disability Studies in Education. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275>. [Zugriff: 27.06.2022]
- Kullmann, Harry/Lütje-Klose, Birgit/Textor, Annette/Berard, Jutta/Schitow, Katharina (2015): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: Siedenbiedel, Carin/Theurer, Caroline (Hrsg.): *Grundlagen inklusiver Bildung*. 1. *Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung*. Immenhausen: Prolog Verlag, S. 181–196.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Rekonstruktion narrativer Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfahl, Lisa (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 415–436.

- Powell, Justin J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der »schulischen Behinderung«. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 321–342.
- Schäfer-Fauth, Lisa (2016): *Zwischen Selbstgestaltung und Selbsterhaltung: sprachliche Identitätskonstruktionen und subjektives Veränderungserleben von Menschen mit plastisch-chirurgischen Eingriffen im Gesicht*. Diss. Freiburg: Universität Freiburg/Institut für Psychologie.
- Seifried, Stefanie (2015): *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess–Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf. [Zugriff: 27.06.2022].
- UN-Behindertenrechtskonvention 2007: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Lichtenstein, Österreich und der Schweiz; Originaldokument in englischer Sprache; Originaldokument in französischer Sprache sowie deutsche Übersetzung in Leichter Sprache). https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=5FA616B58A2C6AE6E0163035C2797F68.delivery2-replication?__blob=publicationFile&v=1. [Zugriff: 27.06.2022].
- Valle, Jan/Connor, David (2010). *Rethinking Disability. A Disability Studies Approach to Inclusive Practices*. New York City: McGraw-Hill Education.
- Waldschmidt, Anne (2007): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 55–78.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.) (2007): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Zentrum für Disability Studies (2014): Flyer. http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/flyer_zedisinfo_2.pdf. [Stand: 27.06.2022]
- Zinsmeister, Julia (2017): Diskriminierung von körperlich und geistig Beeinträchtigten. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 593–612.

Implizites Wissen im Feld körpernaher Dienstleistungsarbeit

Renate Liebold, Silke Röbenack

1 Einleitung

Der Beitrag blickt auf die Praxis und die Praktiken der professionellen körpernahen Dienstleistungsarbeit, mit denen an der „folgeschweren Offensichtlichkeit des Sozialen“ (Goffman 1994: 58) gearbeitet wird, nämlich dem gewünschten Aussehen und den damit implizierten Versprechungen. Die Rede ist u.a. von Dienstleistungen in Nagelstudios, Kosmetik- und Friseursalons, Barbershops, Enthaarungsstudios, Tattoo- und Piercingshops. Ein solches körpernahes Dienstleistungsgeschehen, so unsere Analysen, ist komplex, deutungs offen und voraussetzungsreich (Böhler u.a. 2019). Dass es dennoch meist reibungslos funktioniert, liegt vor allem daran, dass neben fachspezifischen und handwerklichen Fähigkeiten weitere Kompetenzen wirksam werden, die mit einem Gespür für Situationen und Menschenkenntnis zu tun haben, mithin erfahrungsgebundene und handlungsleitende Orientierungen und Haltungen, die geeignet sind, das doch eigentümliche Näheverhältnis der Dienstleistungspraxis auszubalancieren, auf dem diese Art von professioneller Körperarbeit notwendigerweise basiert.

Die im Folgenden zu beantwortende Frage lautet, wie soziale Ordnung im körpernahen Dienstleistungsgeschehen zustande kommt und aufrechterhalten wird, sodass es allen daran Beteiligten möglich wird, sich in prekären Nähezonen sicher zu begegnen. Sensibilisierende Konzepte für unsere Analysen sind die verschiedenen Spielarten der Praxistheorien, die die Rolle körperlicher Fertigkeiten und Könnerschaften, ihr Lernen als Prozess der Inkorporierung in alltäglichen Verrichtungen (Alkemeyer 2006: 120), das Spüren von Atmosphären und Gestimmtheiten sowie das kompetente Agieren von Akteuren betonen (Barnes 2001; Reckwitz 2003; Schmidt 2012). In den Fokus rücken somit soziale Praktiken in ihrer prozessualen Vollzugswirklichkeit sowie ihre Verbindung zu Körpern, Artefakten, Können und implizitem Wissen (Schmidt 2012: 24; Schmidt 2017). Neben sprachlichen Formen des Verhaltens werden vor allem auch nicht-sprachliche Kompetenzen und

Fertigkeiten und in diesem Sinne auch ein „körperlich-mentales Agieren“ (Alkemeyer 2006: 121) akzentuiert, die den gelingenden Vollzug der Praktiken ermöglichen.

Der Beitrag verfolgt vor dem Hintergrund einer solchen soziologisch-praxistheoretischen Perspektive das Ziel, die Logik der Praxis zu untersuchen. Dafür wird zunächst der Forschungskontext erläutert, aus dem die Analysen generiert werden (2). Anschließend werden einige konzeptuelle Überlegungen vorgestellt, mit denen sich die Praxis und die Praktiken des Dienstleistungsgeschehens beschreiben lassen (3). Ein empirischer Einblick in die körpernahe Dienstleistungsarbeit (4) umfasst Raumanordnungen sowie notwendige Normalisierungsstrategien über Kommunikation, die sich als ritualisierte Verkehrsregeln der Diskretion beschreiben lassen. Der Beitrag endet mit einem Fazit (5).

2 Der Forschungskontext: körpernahe Dienstleistungsarbeit

Der Beitrag basiert auf Projektdaten zur körpernahen Dienstleistungsarbeit.¹ Im Fokus stehen die Beschäftigten und ihre Arbeitspraxis in Nagelstudios, Kosmetiksalons, Friseursalons, Enthaarungsstudios, Tattoo- und Piercingshops. Die zunehmende wirtschaftliche Bedeutung dieses Dienstleistungsfeldes² und die Dynamik der Ausdifferenzierung immer neuer Angebote rund um den Körper lassen sich als Ausdruck eines kulturellen Gesellschaftswandels interpretieren, in dem der Körper nicht mehr Schicksal, sondern zur individuellen Aufgabe und zum (Tausch-)Wert im Kampf um Anerkennung und Erfolg geworden ist (Meuser 2010; Reckwitz 2017; Mau 2018).

Individuen stehen in der moralischen Verantwortung, für ihren Körper zu sorgen und ihn als „adäquate Kapitalform in einer Kultur der Sichtbarkeit“ (Schroer 2005: 36) zum Einsatz zu bringen. Folglich haben auch die Bedürfnisse und Anforderungen, gezielt in den eige-

1 Das von der DFG geförderte Projekt „*Andere schön machen*“ – Arbeit am Körper als Dienstleistung und Erwerbsarbeit (Projektnummer 322152234) wurde von 2017 bis 2019 am Institut für Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt.

2 Laut Statistischem Bundesamt (2020) gaben private Haushalte in Deutschland im Jahr 2019 fast 36,5 Milliarden Euro für Körperpflegeartikel und -geräte sowie Dienstleistungen in Friseur- und Kosmetiksalons aus und damit mehr als doppelt so viel wie im Jahr 1991.

nen Körper zu investieren und ihn auch mit professioneller Hilfe in eine sozial erwünschte Form zu bringen, zugenommen. Dies trägt zum Erfolg der Schönheitsbranche bei, die von der Kommerzialisierung des Körpers lebt und diese mit vorantreibt. Obgleich der Sektor unter den Bedingungen von Corona als nicht systemrelevant klassifiziert wurde, ist er dennoch in hohem Maße für viele identitätsrelevant. Menschen begreifen die Auseinandersetzung mit ihrem Körper als Identitätsarbeit und auch umgekehrt wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität über den Körper ausgetragen (Turner 1996: 20ff.).

Bemerkenswerterweise wissen wir erstaunlich wenig über diejenigen, die in diesen Dienstleistungsfeldern arbeiten. Um diese Lücke zu schließen, richtete das Forschungsprojekt seinen Fokus auf die Dienstleistungspraxis und ihre Akteure: Welche Art von Arbeit wird hier verrichtet? Wie kann man sich die alltägliche Arbeitspraxis der körpernahen Dienstleistungsarbeit vorstellen? Was sind die Bedingungen und die damit verknüpften subjektiven Arbeitsorientierungen? Was beinhaltet das berufliche Selbstverständnis der Akteure, das auch ein Verständnis vom Körper bzw. ein Körperwissen einschließt, welches die Akteure in ihrer Praxis anleitet? Die Daten, auf denen die Analysen basieren, wurden mittels ethnografischer Feldforschung (teilnehmende Beobachtung), Methoden der Biografieforschung (narrative Interviews) und Expertengesprächen erhoben. Über Experteninterviews (u. a. mit Vertreter*innen von Handelskammern, Gesundheitsämtern, Gewerkschaften) wurde das Feld erschlossen, da es kaum systematische Daten über das körpernahe Dienstleistungssegment gibt. Mit den Methoden der Biografieforschung fragten wir nach dem beruflichen Werdegang und dem beruflichen Selbstverständnis, den Erfahrungen mit Körperarbeit und möglichen Veränderungen im Laufe des Arbeitslebens. Mit den Methoden der Ethnografieforschung war das Augenmerk auf die Arbeitspraxis gerichtet. Hier wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass es Dimensionen des Sozialen gibt, die in verbalen Daten kaum aufscheinen, wie etwa wortlose Praktiken oder Atmosphären. Die Auswertung erfolgte mit hermeneutisch-rekonstruktiven Auswertungsmethoden (dokumentarische Methode, Grounded Theory).

3 Konzeptuelle Vorüberlegungen: implizites und verkörpertes Wissen

Sensibilisierende Konzepte für die Fragen nach den Praktiken und der Praxis im körpernahen Dienstleistungsgeschehen liefern Ansätze, die

das Wissen der Akteure als Zusammenspiel von Erfahrungen und Orientierungen in den Fokus rücken. Der Körper wird hier auch als Träger von Praktiken konzeptualisiert, und das Wissen ist vor allem ein sogenanntes implizites Wissen (u.a. Hirschauer 2008: 977; Schützeichel 2010; Keller/Meuser 2011: 10). Im Anschluss an klassische Positionen, wie die von Gilbert Ryle (1969) und Michael Polanyi (1985), kann ein solches implizites Wissen als eine „vorreflexive, erfahrungsgebundene, in körperlichen Praxen routinierte Wissensform“ (Ernst/Paul 2013: 12; Engel/Paul 2017) verstanden werden. Es hat sich die Unterscheidung durchgesetzt, dass implizites Wissen ein vorwiegend nicht formalisierbares *knowing how* ist, ein Wissen, das intuitives Handeln möglich macht und durch Erfahrung erworben wird, in unserem Untersuchungsfeld also ein habitualisiertes Wissen. Explizit dagegen ist ein *knowing that*, ein Wissen, das reflexives Handeln anleitet, durch bewusstes Lernen erworben wird, theoretisch ist und sich auch explizit ins Gedächtnis einschreibt. Im Gegensatz zum expliziten Wissen, das als ein sprachlich explizierbares Wissen zu verstehen ist, ist implizites Wissen ein stummes Wissen. Es lässt sich als Kompetenz eines Individuums auffassen, über die es verfügt, ohne darüber sprechen zu können. Polanyi (1985: 14) hat dies bekanntermaßen auf die einfache Formel gebracht, „daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“.

Praxistheoretische Ansätze fundieren Wissen körperlich und konzeptualisieren den Körper in einer solchen Weise als *wissend*. Vor allem solche Ansätze, die im Rekurs auf Bourdieu den Körper als Teil materieller Kultur begreifen, verstehen den Körper als Träger von Praktiken, und die Praxis besteht zu einem beträchtlichen Teil aus körperlichem Können und stillschweigenden Annahmen. Es gibt unterschiedliche Umschreibungen, Begriffe und Konzepte wie Fertigkeiten und Routinen (Schütz/Luckmann 1979), *tacit knowledge* (Polanyi 1985) oder der Habitus (Bourdieu 1976), die versuchen dieses Wissen einzufangen (Hirschauer 2008: 977). Alle diese Wissensbegriffe beinhalten ein körperliches und verkörpertes Wissen und zielen auf die verschiedenen Formen praktischer Kompetenz ab, die sich im konkreten Tun ausbilden und aktualisieren, gleichwohl es durch didaktisches Vorzeigen erworben werden kann (Schützeichel 2010: 175ff.; Schindler 2011: 335ff.; Schmidt 2012: 55ff.).

Das konstitutionstheoretische Argument einer solchen praxistheoretischen Perspektive mit Blick auf Bourdieu (1987) besagt, dass der Körper Träger von Wissen ist. Es unterscheidet sich von einem intellektuellen Wissen nicht nur in seinem Inhalt, sondern auch in seiner

Struktur und Genese. Es wird interaktiv angeeignet und bezieht sich auf komplexe Abläufe, situatives Wahrnehmen und Verstehen in je spezifischen Situationen. Bei Bourdieu wird ein solches Verständnis von Wissen mit den Konzepten des Habitus und des praktischen Sinns aufgegriffen. Das Konzept des praktischen Sinns („sens pratique“) versteht den „sozialisierten Körper als den Träger einer generativ-kreativen Verstehensfähigkeit“ (Wacquant 1996: 42) und einer körperlich-praktischen Antizipationsfähigkeit, die in den jeweiligen Situationen relevant werden. Eine solcherart konzeptualisierte verkörperte Praxis geht über den klassischen Handlungsbegriff hinaus (der auf bewussthafte Intention und Motivation rekurriert) und verdeutlicht, dass es neben kulturellen Normen, Verhaltensregeln und einem rationalen Kalkül auch andere – eben körpergebundene – Erzeugungsprinzipien von Praktiken gibt. Damit wird deutlich, dass der Körper als Akteur interaktionsrelevant wird: Wie gehandelt wird, wird durch den praktischen Sinn resp. den Habitus vermittelt (Bourdieu 1993: 131ff.; 1997: 178, 181f.). Durch ihn wissen wir, wie wir uns zu verhalten haben; er reduziert die Kontingenz möglicher Handlungsoptionen und filtert Sinn. Robert Gugutzer (2002: 116) spricht in diesem Zusammenhang vom „sozialen Spürsinn“. Darüber hinaus wird auch ein situationsangemessenes Handeln angeleitet. Es ist eine Art „praktische Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer u.a. 2010: 236), wozu auch die für die wechselseitige Verständigung notwendigen Kompetenzen wie Takt und Feinfühligkeit gehören. Eine Verbindung zu Goffmans Interaktionsanalysen körperlicher Darstellungen liegt nahe. Für Goffman (1971) ist das Verhalten eine Darstellung, weil es auf seine Wahrnehmbarkeit durch Andere eingestellt ist. Körper fungieren als „eine Art Anzeigetafel“ (Hirschauer 2008: 979). Abzulesen sind Gemütszustände, Situationsdefinitionen und auch Kollektivmitgliedschaften. Ein Mensch könne zwar aufhören zu sprechen, aber nicht davon ablassen, mit seinem Körper zu kommunizieren. Schließlich beinhaltet das habituelle (implizite) Wissen ein Gespür für soziale Abstände und Unterschiede, ein Gespür für soziale Positionen, Relationen und Grenzen, wozu auch konkret-räumliches und symbolisches Anordnen im sozialen Raum gehört.

Insgesamt wird im Rekurs auf eine praxistheoretische Perspektive der Körper als Träger von inkorporiertem, implizitem Handlungswissen relevant. In den Fokus rückt „die Körperlichkeit des Sozialen“ (Schmidt 2017: 339) – vor allem dann, wenn Interaktion und Verständigung auf die unmittelbare Praxis der konkreten Situation bezogen sind und in Vis-à-vis-Situationen relevant werden. Für unsere Analysen

sind diese Konzepte instruktiv, weil es in der Praxis der körpernahen Dienstleistungsarbeit immer auch um ein intuitiv spürendes körperliches Erfassen von impliziten Bedeutungszusammenhängen (Schmitz 1994) geht. Gemeint ist das sinnbildliche Bauchgefühl oder das Fingerspitzengefühl, mit dem kompetentes Handeln möglich wird. Wie dieses intuitiv-spürende Wissen in der Arbeitspraxis zum Einsatz kommt, darum wird es im Folgenden gehen.

4 Die Praxis der körpernahen Dienstleistungsarbeit

Körpernahe Dienstleistungsarbeit lässt sich in jeder Hinsicht als *front-line work* (Frenkel u.a. 1999) beschreiben. Körpernähe, Berührung und Hautkontakt sind konstitutive Bestandteile der Arbeit und gehören (wie in vielen anderen personenbezogenen Dienstleistungen) zu den Routinen einer professionellen Arbeitspraxis. Doch obwohl das Berühren von Haut und Haar in professionell legitimierten Dienstleistungsarrangements in aller Regel von allen Beteiligten akzeptiert wird (Böhner u.a. 2019), können unsere Analysen zeigen, dass körperliche Nähe im Feld der Körperarbeit immer auch mit Grenzverletzungen verbunden ist. Diese Grenzverletzungen bedürfen eines fortwährenden Austarierens von Intimität und möglichen Emotionen; damit zusammenhängend erfordern sie Vertrauen, welches durch entsprechende vertrauensbildende Maßnahmen und Regularien hergestellt wird und es möglich macht, sich in diesen prekären Nähezonen sicher zu begegnen.

Für die Deutung der jeweiligen Arbeitssituationen sensibilisieren Erving Goffmans (1982; 1994) Ausführungen über Rituale, weil sie nicht nur deren Präsenz in alltäglichen Praktiken herausstellen, sondern weil sich Rituale auch eignen, situative Rahmen herzustellen und aufrechtzuerhalten, mittels derer der rituelle Schutz einer Person gelingt. Rituale lassen sich als Verkehrsregeln der sozialen Interaktion interpretieren. Im Regelfall sind sie auf die Aufrechterhaltung eines Arbeitskonsensus der Interaktion bezogen, als dessen Grundprinzipien die wechselseitige Achtung und der Schutz der Identität und Integrität des Gegenübers gelten. Auf unseren Forschungskontext übertragen, werden hier vor allem Formen und Prozesse von Distanz(ierung) und Nähe resp. Annäherung relevant, mithilfe derer sich alle Beteiligten als gleichwertige und in diesem Sinne auch als interaktionswürdige Gegenüber begegnen können. Darüber wird es u.a. möglich, Beschädigungen zu vermeiden oder kleinere Peinlichkeiten zu übergehen. Die von Goffman beschriebenen Interaktionsrituale, die strategischen und

teils auch kooperativen Techniken des Eindrucksmanagements und der Informationskontrolle, mildern die stete Gefährdung des Images ab. Sie beinhalten wechselseitige Deutungsanweisungen dafür, wer wir in sozialen Situationen sind, wie wir behandelt werden wollen und was wir voneinander erwarten können (Soeffner 2001).

Eine der konstitutiven Regeln für die Wahrung der rituellen Interaktionsordnung und damit auch ein Beitrag zum gelingenden Interaktionsgeschehen im untersuchten Dienstleistungsfeld sind kultur- und situationsspezifische soziale (Körper-)Abstände und symbolische Grenzbeziehungen, die das Territorium des Selbst nicht überschreiten (Goffman 1982: 56ff.). Territorien sind korporale Phänomene, und Verletzungen der territorialen Grenzen durch andere werden als Übergriffe wahrgenommen. In Situationen solcher Grenzverletzungen, wie sie in der körpernahen Dienstleistungsarbeit geradezu unumgänglich sind, werden adäquate (Normalisierungs-)Strategien notwendig, die als „Rituale der Einhegung“ (Böhrer u. a. 2019: 229) beschrieben werden können.

Mit Blick auf unsere empirischen Analysen lässt sich an dieser Stelle bereits festhalten, dass neben berufsspezifischen Kenntnissen und handwerklichen Fertigkeiten ein Wissen über kulturspezifische Normierungen und Wertungen des Körperkontakts wichtig wird, über das die Akteure intuitiv verfügen und das sie über ihre Berufspraxis erworben haben: das „soziale Gespür“ für eine körpernahe, auch intime Arbeitspraxis, der Umgang mit ritualisierten Verkehrsregeln, die als Normalisierungsstrategien oder Vermeidungsrituale in der körpernahen Arbeitspraxis wirksam werden, und das damit im Zusammenhang stehende Herstellen von Vertrauen via vertrauensbildende Maßnahmen sowie Distanzierungsstrategien. Im nächsten Abschnitt werden anhand empirischer Skizzen solche ritualisierten Verkehrsregeln und Normalisierungsstrategien beschrieben.

4.1 Ritualisierte Abläufe und Interaktionsrituale

Wie bereits ausgeführt, gehören Rituale und ritualisierte Abläufe zur Normalität alltäglicher Interaktion; sie orientieren und disziplinieren das Verhalten der Interaktionspartner*innen und legen fest, was erwartet werden kann und was nicht. Dies gilt auch für den hier zur Debatte stehenden Dienstleistungsbereich. Die durchkomponierten Abläufe eines Dienstleistungsprozesses normalisieren die intime Situation und fungieren wie ein unsichtbares Skript (i. d. R. Begrüßung, Aus handlung, Arbeitsprozess, Feedback und Verabschiedung), dem die

Beteiligten insbesondere in Stammkundenbeziehungen folgen können. Zum Begrüßungs- bzw. Einstimmungsritual gehören meist Getränke sowie die obligatorische Frage nach dem Befinden. Damit wird auch ein Kontrapunkt zum (hektischen) Alltag gesetzt. In Abhängigkeit von Situation und Kund*in kann es durchaus Variationen geben. Während die einen wie langjährige Freunde begrüßt werden, wird anderen mit freundlich-zurückhaltendem Respekt begegnet. Erfahrene Dienstleistungsakteure nehmen bereits in der Begrüßungsinteraktion wahr, in welcher psycho-emotionalen Verfasstheit sich die Kundschaft befindet. In unseren Feldbeobachtungen haben wir festgestellt, dass berufserfahrene Dienstleister*innen ihr Verhalten von einem Kundenkontakt zum nächsten scheinbar mühelos wechseln können.

Dennoch gibt es Situationen, die zu Irritationen führen, z.B. wenn Kund*innen den üblichen Achtungsritualen nicht nachkommen (wie das bestätigende Feedback am Ende des Dienstleistungsprozesses), Interaktionsangebote missachten (etwa den Small Talk) oder auch missverstehen (die Frage nach dem Befinden als eine Art therapeutische Sitzung begreifen). In den Erstkontakten mit Kund*innen finden üblicherweise vorsichtige Verständigungs- und Aushandlungsprozesse über Ablaufrituale statt. Ein Friseurmeister erklärte hierzu, dass er mindestens zwei bis drei Friseurbesuche einer Neukundin benötige, um sie relativ sicher einschätzen und sein Verhalten auf ihre Wünsche und Bedürfnisse abstimmen zu können. Vor diesem Hintergrund stellt die sogenannte Laufkundschaft die Dienstleistungsakteure vor besondere Herausforderungen.

Das implizite Wissen der Dienstleistungsakteure zeigt sich im praktischen Wissen darum, wie etwas getan wird, und weniger im expliziten Wissen über die Dinge. In den Gesprächen mit den Dienstleister*innen über ihre Arbeitspraxis fällt auf, wie schwer es ist, das Tun im Detail zu beschreiben und das komplexe Geflecht ihrer praktischen Könnerschaft zu explizieren. Zwar konnten meist schematische (handwerkliche) Abfolgen, ein Wissen über Materialien und auch Abstimmungspraktiken unter den Kolleg*innen eingeholt werden, die Handlungsvollzüge selbst aber sind nur schwer erzählbar. Die langjährige Berufserfahrung mit dem Handwerk transformiert das Wissen in ein habituelles, und das heißt eben auch körperlich tief sedimentiertes Erfahrungswissen, das nur (mehr) schwer in Worte zu fassen ist.

Dass und wie ein solches Können über jahrelange Praxis ausgebildet wird und zum beruflichen Habitus gehört, lässt sich gut an Auszubildenden beobachten. Sie lernen und üben im Laufe ihrer Ausbil-

den Umgang mit der Kundschaft, ihre Kommunikationsversuche wirken jedoch meist wie einstudiert und manchmal auch unbeholfen. Ihnen ist deutlich anzumerken, dass sie bewusst und angestrengt Regeln und Anweisungen befolgen, ohne diese zu „leben“. Ihr handwerkliches Tun bindet alle Aufmerksamkeit, sodass kaum Kapazität für eine umsichtige Zugewandtheit im Dienstleistungsgeschehen bleibt.

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass sich die Praxis der Dienstleistungsarbeit vor allem darin zeigt, dass sie getan wird und sich für andere als ein selbstläufiges Geschehen präsentiert. Neben den erforderlichen handwerklichen Fähigkeiten ist dieses Wissen ein körperlich fundiertes Erfahrungswissen, d.h. ein im Laufe der beruflichen Praxis einverleibtes Wissen, das Handeln ohne bewusste Regelanwendung möglich macht. Erst auf diese Weise erscheint es „selbstverständlich, da erforderlich und situationsgerecht“ (Bourdieu 1997: 178). Solche Handlungsrountinen entlasten, denn über die Selbstläufigkeit wird ein Spielraum für kontextangemessenes Verhalten in sozialen Interaktionssituationen geschaffen. Im Dienstleistungsgeschehen der Körperarbeit sind dies vor allem verschiedene Formen des Gesprächs, die das Dienstleistungsgeschehen rahmen und selbst als ein Mittel der Normalisierung körperlicher Nähe fungieren. Darum wird es im Folgenden gehen.

4.2 Normalisierung über Kommunikation

Im Feld der körpernahen Dienstleistungsarbeit wird viel geredet, egal ob es sich dabei um einen Friseur- oder Kosmetiksalon, ein Nagel- oder Tattoostudio handelt. Das trifft sicher auch auf andere personenbezogene Dienstleistungsbereiche zu, allerdings, so unsere Analysen, kann und muss über Kommunikation das spezifische, weil immer auch prekäre körperliche Näheverhältnis bei dieser Art der Körperarbeit reguliert werden.

Die verschiedenen Formen der Kommunikation, die es in der Interaktionssituation körpernaher Dienstleistungsarbeit zu unterscheiden gilt, halten spezifische Lösungen für das Problem bereit, dass wir es im Untersuchungsfeld mit körperlichen Nähekonstellationen zu tun haben. Dazu gehört – wenn man von Terminvereinbarungen absieht – die Anfangskommunikation. Begrüßungen sind ebenso wie Verabschiedungen die „rituellen Klammern“ der Interaktion (Goffman 1982: 118). Danach folgen Aushandlungsgespräche, bei denen es um das Ergebnis der Dienstleistung geht: „wie immer“, „ein bisschen kür-

zer“, „unbedingt Farbe“ oder im Bereich der Kosmetik: „Wir brauchen auf jeden Fall eine Basispflege“, „Heute ist eine Verwöhnbehandlung angebracht“. Solche Aushandlungen können auch als Anschlusskommunikation zum Einsatz kommen, vor allem dann, wenn es sich um die Stammkundschaft handelt: „Wie sind Sie denn zurechtgekommen mit der Länge?“ Meist werden sie positiv evaluiert: „Ich finde die Länge immer noch sehr gut“ oder auch: „Ihre empfindliche Haut müssen wir heute verwöhnen“. Immer geht es darum, Beziehungs(anbahnungs)arbeit zu leisten, Vertrauen und Verbindlichkeiten herzustellen. Sie lassen sich nach Goffman (1982: 119) als „Zugänglichkeitsrituale“ beschreiben.

Eine wesentliche Rolle im Dienstleistungsgeschehen spielt der Small Talk, das ungezwungene gesellige Gespräch über unverfängliche Themen, welches das notwendige Vertrauen für das Näheverhältnis für die Zeit der Dienstleistung zu erzeugen vermag. Unseren empirischen Analysen zufolge gelingt es über den Small Talk, intim anmutende Situationen zu kaschieren und damit zu normalisieren. Das zwanglose Gespräch fungiert gewissermaßen als Abstandsmarkierung, über die es möglich wird, körperliche Nähe als Beziehungszeichen zu dementieren (Böhler u. a. 2019). Weiterhin können damit auch kleine Ausbruchsversuche der Kund*innen (re-)integriert werden. Eine schweigende Kundschaft wird von den Dienstleistungsakteuren im Allgemeinen eher als schwierig empfunden. Dabei gibt es Ausnahmen: Wenn ein Kunde/eine Kundin zu Beginn erklärt, dass er/sie erschöpft und daher etwas einsilbig sei, wird das von den Dienstleister*innen respektiert und auch als weniger unangenehm empfunden. Durch den korrekativen Austausch im Sinne Goffmans (1982: 206ff., 227) wird das Schweigen als eine einmalige Regelabweichung deklariert und somit akzeptabel. Dagegen wird das Abwehren jedweder Gesprächsangebote bzw. das schweigende Beobachten oder gar kritische Kommentieren jedes Handgriffes („Wird das dann noch kürzer?“, „Bleibt das so?“) als unangenehm wahrgenommen. Die Dienstleistungsakteure sehen darin mangelnde Wertschätzung und/oder die Infragestellung fachlicher Kompetenz. Über Small Talk kann es in solchen Situationen gelingen, den Kunden in den gemeinsamen Interaktionsraum zurückzuholen und einzubinden. Neben dem integrierenden Moment hat Small Talk aber auch eine Art Zerstreuungsfunktion. Die Aufmerksamkeit der Kundschaft wird über das Gespräch gelenkt und abgelenkt, was die Dienstleister*innen entlastet.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Gearbeitet wird in dichten temporären Interaktionsbeziehungen, die von den Dienstleister*innen kommunikativ gerahmt und gestaltet werden. Die hohe Kunst des risikolosen Gesprächs wird von den Dienstleistungsakteuren scheinbar mühelos und beiläufig beherrscht. Deutlich wird auch, dass es bei der körpernahen Dienstleistungsarbeit nicht nur um das Produkt der Arbeit geht, sondern auch um die Prozedur, denn die Kund*innen wollen und sollen Dienstleistungen genießen. Von daher ist ein Gespür für das Geschehen und die Gestimmtheiten des jeweiligen Gegenübers unentbehrlich: Welche Themen sind angemessen, welche werden vermieden? Sind Anschlusskommunikationen notwendig und möglich? Bei der Kompetenz der unangestregten Gesprächsführung sowie der treffsicheren Themenwahl handelt es sich um ein Wissen bzw. Können, das in der Situation intuitiv und ohne großes Nachdenken verfügbar ist. Auszubildende und Berufsanfänger*innen verfügen über diese kommunikativen Kompetenzen sowie das Gespür für die Situation (noch) nicht. Aber auch der kompetente Kunde oder die kompetente Kundin trägt zum Gelingen des Dienstleistungsgeschehens bei. Verletzt wird dieses kommunikative Regelwerk, wenn Konversation verweigert oder professionelle Zugewandtheit als quasi-therapeutische Situation missverstanden wird – wenn Frustration, Ärger und sonstiger psychisch-emotionaler Ballast von der Kundschaft regelrecht abgeladen werden.

4.3 Räume und Blicke: Verkehrsregeln der Diskretion

Zum körpernahen Dienstleistungsgeschehen gehören Verkehrsregeln der Diskretion. Sie schützen Kund*innen vor Bloßstellung und entschärfen die intim anmutende Situation der Körpernähe.

Körpernahe Dienstleistungen finden in semi-öffentlichen Situationen statt. Meistens gibt es für die eigentliche Behandlung abgegrenzte Räume, so etwa die Kabine des Kosmetiksalons oder die durch Trennwände abgegrenzten Areale in Enthaarungsstudios. Hier versteht es sich von selbst, dass Tür und Vorhang geschlossen gehalten werden, um die Kundschaft, die je nach Dienstleistung mehr oder weniger entblößt sitzt oder liegt, vor den Blicken anderer zu schützen. Ebenso verlangen Gespräche zwischen Kundschaft und Dienstleister*in eine diskrete Lautstärke. Nachlässigkeiten in dieser Richtung werden von beiden Seiten als Unaufmerksamkeit und auch Taktlosigkeit gewertet. Wie unangenehm das Fehlen von Diskretion in solchen körperna-

hen Dienstleistungssituationen wirkt, konnte eine Projektmitarbeiterin feststellen, als sie im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung in einem Ausbildungsinstitut für Kosmetiker*innen als Versuchskundin rekrutiert wurde. In einem großen, hell ausgeleuchteten Raum wurde vor einer Gruppe von Auszubildenden und unter Anleitung einer Dozentin ihr Hautzustand analysiert und kommentiert.

Wiederum andere Dienstleistungsarrangements verfügen über keine räumlichen Abgrenzungen oder separate Behandlungsräume. Der Friseursalon ist hier ein anschauliches Beispiel und auch ein besonderer Ort des Dienstleistungsgeschehens, weil durch die öffentliche Raumsituation anschaulich wird, wie sich eine soziale Ordnung in der Wechselwirkung von Körpern und Blicken etabliert, wie vor allem non-verbal eine (Blick-)Ordnung entsteht, die das körpernahe Arbeiten möglich macht, ohne Intimitäten und Schamgefühle zu verletzen. Im Friseursalon nehmen alle wahr, dass sie von anderen wahrgenommen und auch beobachtet werden. Es gibt, abgesehen von Toiletten, dem Abstell- oder dem Sozialraum der Beschäftigten, keine blickfreien Zonen. Gearbeitet wird vor dem Spiegel. Für die Friseurin und Friseurinnen wird dadurch ein Rundumblick ebenso möglich wie eine Interaktion mit der Kundschaft via Augenkontakt. Kund*innen, die rückwärtsgerichtet zum Raum platziert sind, können das Geschehen im Salon beobachten, sich selbst beobachten und auch andere beim Beobachten beobachten. Abgesehen von der Funktionalität dieser Blickkonstellation hat der Spiegel für das soziale Geschehen im Salon eine nicht zu unterschätzende Wirkung. Die Spiegelperspektive ist weniger direkt, sondern unauffällig und erlaubt eine Teilhabe am Geschehen ohne direkte Kontaktaufnahme. Durch den Spiegel wird die permanente Sichtbarkeit zerstreut und gleichzeitig eine private Sphäre, unmittelbar vor dem Spiegel, im öffentlichen Raum ermöglicht. Unterstützt wird dies durch die Anordnung der Arbeitsplätze in einer Reihe, sodass alle Kund*innen beim Blick in den Spiegel nur sich und die Friseur*in sehen können.

Generell machen unsere Feldbeobachtungen deutlich, dass das Blickverhalten in der Dienstleistungssituation alles andere als beliebig ist; vielmehr etabliert sich im Wechselspiel der Körper und Blicke eine soziale Ordnung, die das Arbeitsgeschehen reguliert. Bei der Blickordnung geht es vor allem um die Kunst der Diskretion. Der typische Blick im Salon ist von unbestimmter, gleichgültiger Art (Goffman 1982: 75ff.) und in diesem Sinne eben auch ein Blick ohne Wirkung. Das ist die Bedingung der Möglichkeit, dass in solchen semi-öffentlichen Räumen körpernah an Haut und Haar gearbeitet werden kann. Die Diskretion

schließt auch andere sinnlich-sensorische Dimensionen mit ein. Auch wenn ein Mithören von Gesprächen durch die semi-öffentliche Situation des Dienstleistungsgeschehens oft gar nicht ausgeschlossen werden kann, so ist freischwebende Aufmerksamkeit geboten. Man hört zwar, aber konzentriert sich nicht auf die Gespräche, wendet sich keinesfalls körperlich dem Gespräch zu oder mischt sich ein. Die Raum- und Blickordnungen sind tief in unserer Kultur verankert und erscheinen in der Regel selbstverständlich. Wahrnehmbar werden sie dann, wenn sie verletzt werden.

4.4 Flexibilität im Umgang mit einer heterogenen Kundschaft

Es gehört zum selbstverständlichen Arbeitsalltag der Dienstleister*innen, dass sie eine Kundschaft bedienen, die sich von ihnen hinsichtlich Geschlecht, Alter und Milieu unterscheidet. Hier sind kulturelle und milieuspezifische Brücken zu schlagen. Im Bereich der Kosmetik, des Friseurhandwerks oder auch des Nagelstylings lässt sich beobachten, dass Geschäfte aufgrund ihrer Lage, Ausstattung und Preise eine spezifische Kundschaft anziehen. Und so arbeiten in hochpreisigen Salons zumeist weibliche Dienstleister*innen in geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen bei schlechter Entlohnung (in vielen Bereichen wird Mindestlohn bezahlt) an Kund*innen, die oft einer privilegierten Statusgruppe angehören. Das erfordert Sensibilität und Empathie im Umgang sowohl mit fremden sozialen Gruppen und Milieus als auch mit einer Kundschaft, die sich vom Alter her unterscheidet.

Ein Friseurmeister aus unserem Sample, der eine Filiale in einem Altenheim unterhält, erklärt ausführlich, dass die Perspektivenübernahme seiner Angestellten insbesondere bei großen Altersunterschieden an Grenzen stoße, was nicht nur mit unterschiedlichen Mode- und Stylingpräferenzen der Generationen zu tun habe. Mittlerweile schicke er nur berufserfahrene Friseur*innen in seinen Altenheimsalon. Die mehrstündige Beobachtung dort machte dann auch deutlich, dass Taktgefühl, Einfühlungsvermögen und praktische Erfahrung seitens der Friseur*innen nötig sind, um den Bedürfnissen der hochbetagten Konsumentengruppe – oft gebrechlich und verwirrt – gerecht zu werden. Hierbei geht es bei Weitem nicht nur um die Frisur, sondern auch um das Bedürfnis nach Kontakt und nach Abwechslung im oft eingeschränkten Alltag der Bewohner*innen.

Unseren Analysen zufolge handelt es sich bei der Fähigkeit, Kundschaft aufgrund weniger Begegnungen dechiffrieren und einordnen zu

können, um ein Erfahrungswissen, welches im Laufe des Berufslebens durch den Kontakt mit unterschiedlichen Kund*innen erworben wird. Fast alle Dienstleister*innen kategorisieren ihre Kund*innen. Immer wieder genannt werden u.a. die „Unzufriedenen“, denen man nichts recht machen kann und die viel Zuwendung brauchen, die „Gutschein-Kundschaft“, die besonders vorsichtig bedient werden muss, die „Forschen“, die gern Neues ausprobieren und bei denen es möglich ist sich „auszutoben“ oder der „Anzugmensch“, der sich für etwas Besseres hält und Gesprächsangebote abwehrt. Zur Souveränität im Umgang mit einer heterogenen Kundschaft und dem dafür notwendigen Einfühlungsvermögen gehört auch die Fähigkeit, die mitunter diffusen Wünsche der Kundschaft zu deuten und in ein praktikables Ergebnis umzusetzen; verlangt werden „freche Frisuren“, „natürliches Styling“ und „jugendliches Aussehen“. Alle diese Kategorisierungen und Typisierungsversuche können als ein Bedürfnis nach Orientierung in einer komplexen Dienstleistungssituation interpretiert werden. Sie dokumentieren ironische Distanz, aber eben auch den Bedarf, Komplexität im Dienstleistungsgeschehen zu reduzieren.

Insgesamt werden je nach Alter, Status und Milieu der Kundschaft andere Umgangsweisen resp. Etikette erforderlich, wie alle Befragten in ihrem Handeln alltäglich unter Beweis stellen. Diese Flexibilität gehört offenkundig zum beruflichen Habitus, sodass über (fehlende) Passfähigkeit oft erst dann nachgedacht wird, wenn es zu atmosphärischen Unstimmigkeiten oder Konflikten im Kontakt mit der Kundschaft kommt (worüber alle Befragten berichten). Unsere Analysen legen nahe, dass eine entsprechende Sensibilität und Zurückhaltung um so unerlässlicher werden, je größer die soziale Distanz zwischen Kundschaft und Dienstleistenden ist. So erzählt die Inhaberin eines großen Kosmetikinstituts, die in ihrem Institut Kosmetiker*innen nach eigenem Curriculum ausbildet, ausführlich über die notwendigen Umgangsformen, die sie von künftigen Kosmetikerinnen verlangt – vor allem, wenn es um das sogenannte Premiumsegment geht, in dem eine zahlungskräftige Kundschaft im exklusiven Day Spa oder Fünfsternehotel behandelt werden möchte. Hier brauche es neben dem obligatorischen fachlichen Wissen des Kosmetikhandwerks selbstredend auch kommunikative Kompetenzen und Umgangsformen, mithin erfahrene, souveräne und auch (allgemein)gebildete Kosmetikerinnen, die die Klaviatur der bürgerlichen Etikette beherrschen und sich in diesem Setting richtig zu verhalten wissen. Aus Sicht der befragten Ausbilde-

rin sei das allerdings nur bedingt erlernbar, weshalb sie auch gezielt Abiturient*innen für ihre Ausbildung sucht.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund eines boomenden Marktes an Dienstleistungen rund um den Körper wurde ein Blick hinter die Kulissen und damit die Produktionsbedingungen der äußeren Erscheinung geworfen. Dabei ging es vor allem um eine praxeologische Perspektive auf das körpernahe Dienstleistungsgeschehen, das voraussetzungsreich und komplex ist, auch weil die Arbeit alters- und milieuübergreifend sowie körpernah operiert und per se mit Grenzverletzungen verbunden ist. Somit werden Maßnahmen und Verhaltensweisen erforderlich, die solche Grenzverletzungen abfedern und normalisieren. Neben einem berufsspezifischen Wissen sowie dem handwerklichen Know-how agieren die Akteure im Feld auch mit einem Wissen, das sich als ein implizites erweist: ein intuitiv spürendes (tastendes) Erfassen von Situationen, ein Gespür für Stimmungen und die Atmosphäre des Geschehens, die Souveränität, die oft nicht vollständig explizierbaren Bedürfnisse und Wünsche des Gegenübers zu deuten, mithin auch Übersetzungskompetenzen, die geeignet sind, deutungsoffene Situationen des Dienstleistungsgeschehens zu bewältigen. Neben dem Wissen über den Körper wird hier auch ein Wissen des Körpers relevant, d.h. ein explizites und auch kognitiv repräsentierbares (manifestes) Wissen wird ergänzt um ein Wissen, das sich als ein habitualisiertes (implizites) Wissen beschreiben lässt, sich einer reflexiven Zuwendung entzieht und vor allem über mimetische Aneignung erreicht wird (vgl. Keller/Meuser 2011: 10). Körpernahe Dienstleistungsarbeit ist in diesem Sinne immer auch ein kulturell verankertes sowie verkörpertes Wissen und Können. Für den berufsschulischen Kontext bedeutet dies u.a., dass im Wissenserwerb auch solche Dimensionen des Lernens und Vermittelns notwendig werden, in der die sinnlich-körperlichen Aspekte der beruflichen Praxis erfahrbar werden (vgl. Alkemeyer 2006). Ein solches Wissen lässt sich nicht einfach abfragen, weil es sich als Wissen im Tun dokumentiert. Es ist ein gewichtiger Baustein im Feld der körpernahen Dienstleistungsarbeit.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und sein Körper. Habitusformungen und umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Rflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–141.
- Alkemeyer, Thomas/Brümmer, Kristina/Pille, Thomas (2010): Praktiken sozialer Abstimmung. Kooperative Arbeit aus der praxeologischen Perspektive Pierre Bourdieus. In: Böhle, Fritz/Wehrich, Margit (Hrsg.): *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen*. Bielefeld: transcript, S. 229–260.
- Barnes, Barry (2001): Practice as collective action. In: Schatzki, Theodore R./Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike v. (Hrsg.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge, S. 17–28.
- Böhrer, Annerose/Liebold, Renate/Röbenack, Silke (2019): Nacktheit im Kontext professioneller Dienstleistung an Haut und Haar – Erkundungen zur Arbeit am Körper anderer. In: Allolio-Näcke, Lars/Oorschot, Jürgen van/Verstegen, Ute (Hrsg.): *Nacktheit – transdisziplinäre anthropologische Perspektiven*. Münster: Verlag Dr. W. Hopf, S. 225–239.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engel, Juliane/Paul, Heike (2017): Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch „Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Weinheim u. Basel: Beltz-Juventa, S. 107–120.
- Ernst, Christoph/Paul, Heike (2013): Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften. In: Ernst, Christoph/Paul, Heike (Hrsg.): *Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9–32.
- Frenkel, Stephen J./Korczyński, Marek/Shire, Karen A./Tam, May (1999): *On the front line. Organization of Work in the Information Economy*. New York: Cornell University Press.
- Goffman, Erving (1971): *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, Erving (1982): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Goffman, Erving (1994). Die Interaktionsordnung. In: Goffman, Erving (Hrsg.): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 50–104.
- Gugutzer, Robert (2002): *Leib, Körper und Soziologie. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hirschauer, Stefan (2008): Körper macht Wissen: für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Bd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus, S. 974–984.
- Keller, Reiner/Meuser, Michael (2011): Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In: Keller, Reiner/Meuser, Michael (Hrsg.): *Körperwissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–27.
- Mau, Steffen (2018): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Meuser, Michael (2010): Körperdiskurse und Körperpraxen der Geschlechterdifferenz. In: Aulenbacher, Brigitte/Meuser, Michael/Riegraf, Birgit (Hrsg.): *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–140.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, 4, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schindler, Larissa (2011): *Teaching by Doing: Zur körperlichen Vermittlung von Wissen*. In: Keller, Reiner/Meuser, Michael (Hrsg.): *Körperwissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–350.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert (2017): *Praxistheorie*. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–344.
- Schmitz, Hermann (1994): *Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Schroer, Markus (2005): Zur Soziologie des Körpers. In: Schroer, Markus (Hrsg.): *Soziologie des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–47.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt*, Bd.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schützeichel, Rainer (2010): Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenzen, Expertise und epistemische Regime. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–189.

- Soeffner, Hans-Georg (2001): *Stile des Lebens. Ästhetische Gegenentwürfe zur Alltagspragmatik*. In: Huber, Jörg (Hrsg.): *Kultur-Analysen. Interventionen*, Bd. 10. Zürich: Voldemeer, S. 79–112.
- Statistisches Bundesamt (2020): *Konsumausgaben der privaten Haushalte in Deutschland für Körperpflege in den Jahren 1991 bis 2019 (in Milliarden Euro)*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/283630/umfrage/konsumausgaben-in-deutschland-fuer-koerperpflege/>. [Zugriff: 11.08.2020].
- Turner, Bryan (1996): *The Body & Society. Explorations in Social Theory*. London: Sage.
- Wacquant, Loïc D.J. (1996): *Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus*. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc D.J. (Hrsg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 17–93.

Bleiben Sie gesund! Gesellschaftsweite Erziehung in den Zeiten der Corona-Pandemie

Martin Hunold

1 Einleitung

Frühjahr 2020. Auch auf den Berliner Straßen wurde es still und leer. Gespenstische Ruhe in den Kiezen, geschlossene Geschäfte, Restaurants, Schulen, Theater, leere Spiel- und Sportplätze, Warteschlangen vor Lebensmittelgeschäften, Menschen halten Abstand voneinander, mit Mundschutz und Desinfektionsmittel. Der Metropole, in der sonst unzählige Menschen aus aller Welt durch die Straßen und Nächte rauschen, nach Geschichte, Kultur oder einem „Späti“ suchen, sich volle U-Bahnen durch die Tunnel schlängeln, die vielen Fans von Hertha BSC nicht nach Hause gehen wollen und Millionen von Menschen wohnen, arbeiten, lieben und träumen, wurde im Zuge der Corona-Pandemie weitgehend der Stecker gezogen. Die Seuche wütete aber nicht nur in Berlin, sondern weltweit und vor allem auch in den öffentlichen Diskursen.

In den ersten Monaten der Pandemie ließen sich in den Zeitungen, TV-Sendungen und Internetkanälen verschiedene öffentliche Diskurse zu Corona beobachten, die in ihrer Form und Intensität für mediale Berichterstattungen außergewöhnlich waren, sich mit der Zeit mehr und mehr ausdifferenzierten und, so lautet meine These, den Menschen in allen Lebensaltern informell bestimmte Haltungen und Orientierungen – erzieherisch – zumuteten (ohne das als Erziehung zu erfassen). Das Coronavirus (auch Sars-CoV-2), welches im Dezember 2019 zunächst in der chinesischen Stadt Wuhan festgestellt wurde und sich binnen weniger Monate weltweit verbreitete und zu Erkrankungen führte, veränderte die Lebenspraxis von sehr vielen Menschen und erforderte u.a. tiefgreifende politische Maßnahmen und besonders auch gesellschaftsweite Erziehung (vgl. dazu Nohl 2020; Kessl/Casale: Podcast vom 28.5.2020).

Eine ganze Gesellschaft wurde auf Krisenmodus gestellt. Neben dem eingeforderten Verzicht auf persönliche Freiheiten, der abverlangten Einhaltung neuer Hygiene- und Abstandsregeln und der erforder-

lichen Digitalisierung sozialer Beziehungen und/oder Arbeitsprozesse wurde allen Menschen in Deutschland und anderenorts erzieherisch zugemutet, eigenverantwortlich und solidarisch die Corona-Pandemie (auch Coronavirus-Pandemie oder COVID-19-Pandemie) zu bewältigen sowie krisenfest und handlungsfähig zu sein.

Wenn im Folgenden von (impliziter) Erziehung die Rede ist, wird darunter keine Manipulation, keine Indoktrination und ebenso wenig Zwang, sondern eine sanktionsbasierte und „nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen“ (Nohl 2018: 122) verstanden, um „eine als notwendig angesehene Haltung“ (Wittpoth 2003: 509) sowie entsprechende „Handlungsbereitschaften“ (Brezinka 1974: 80) mit Nachdruck zu erzeugen. Besonders zu Beginn der Corona-Pandemie wurden erzieherische Zumutungen deutlich, die sich nicht nur an einzelne Subjekte und Milieus oder an bestimmte Altersgruppen (wie Kinder und Jugendliche), sondern weitgehend an die gesamte Gesellschaft richteten. Mit Blick auf die Corona-Pandemie werde ich im Folgenden die Möglichkeiten gesellschaftsweiter Erwachsenen-erziehung durch Diskurse reflektieren, ohne damit Politik, Medien oder Wissenschaft kritisieren zu wollen.

Im Anschluss an meine Einleitung (1) werde ich den Erziehungsbegriff theoretisch erläutern und dabei auf informelle Erwachsenen-erziehungsversuche in gesellschaftlichen Kontexten eingehen (2). Danach werde ich speziell den Gegenstand gesellschaftsweiter Erziehung ausarbeiten (3) und dafür auf Aspekte aus differenten Theorien zurückgreifen, um die Prämissen und Modalitäten dieser Erziehungsform begrifflich zu fassen, d.h. Gesellschaft, Kommunikation und Diskurs (3.1), Konfliktfeld (3.2) und Sozialisationsmacht (3.3). Anschließend werde ich methodologisch-methodische Grundlagen einer dokumentarischen Analyse öffentlicher Diskurse skizzieren und ein Beispiel zur Erziehung im Zuge von Corona zeigen (4). Im Schlussteil werde ich einige Aspekte konkretisieren (5).¹

1 Besonders bedanken möchte ich mich bei Arnd-Michael Nohl für seine Anregungen zum vorliegenden Beitrag. Zudem danke ich Anja Mensching, Nicole Welter, Alexander Nordt, Christine Demmer, Juliane Engel, Rubina Vock, André Epp und Sara Vock für die kontroversen und anregenden Diskussionen zu themenrelevanten Aspekten. Mein Beitrag geht – aktualisiert – auf einen Vortrag zurück, den ich 2019 auf der Jahrestagung der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung in Nürnberg gehalten habe. In einigen Punkten greife ich auch auf meine Studie „Organisationserziehung und Macht“ (Hunold 2019) zurück.

2 Lebenslange Erziehung

Wie in der Einleitung formuliert, verstehe ich unter Erziehung eine sanktionsbasierte und nachhaltige Zumutung von (habituellen) Orientierungen und Haltungen (vgl. Nohl 2018; auch Hunold 2019). Erzieherische Zumutungen zielen auf den Aufbau oder den Wandel von „Handlungs- oder Lebensorientierungen“ (Nohl 2018: 122). Werden Menschen erzogen, sollen dauerhaft Handlungsbereitschaften respektive neue Haltungen hergestellt und durch positive und/oder negative Sanktionen (vgl. u.a. Prange/Strobel-Eisele 2015: 208) und „Orientierungsbilder“ (Wulf 2001: 134) verstärkt werden (vgl. auch Prange/Strobel-Eisele 2015: 61ff.). Ist hier von Haltungen oder Orientierungen die Rede, werden damit – unter Rückgriff auf Bourdieu (1987) – Habitusformationen verstanden (vgl. ebd.: 739f.). Erziehung, das lässt sich ergänzen, wurde besonders zu Beginn der Pandemie deutlich, und zwar vor allem in Bezug auf Erwachsene, ohne damit zu behaupten, dass die Erziehungsversuche immer erfolgreich waren (zum Versuchscharakter von Erziehung: vgl. Brezinka 1974: 87ff.).

Bei der Erstellung des vorliegenden Beitrages im Frühjahr 2020 stieß ich auf die digitalen Corona-Gespräche zwischen Fabian Kessl und Rita Casale von der Bergischen Universität Wuppertal. Kessl und Casale beziehen sich in einem Gespräch (vgl. Podcast vom 28.05.2020) u.a. auf den Artikel von Arnd-Michael Nohl „Massenerziehung zum solidarischen Handeln“ (vgl. Nohl 2020), ein Beitrag, der in den ersten Wochen der Pandemie veröffentlicht wurde. In dem Gespräch argumentiert Casale, dass die Annahme Nohls, Erwachsene werden in der Corona-Krise erzogen, problematisch sei, da Volljährige – anders als Kinder – rechtlich mündig seien und die Rede von Erziehungsmaßnahmen in diesem Kontext aus Erwachsenen in gewisser Weise Kinder mache. Zudem merkt Casale an, dass (Kinder-)Erziehung zwar politisch sei, aber keine ausschließlich staatlich-öffentliche Angelegenheit sein könne, sondern sich vielmehr in einer geschützten Privatheit realisiere (vgl. Podcast vom 28.05.2020).

Vor allem das erstgenannte Argument von Casale findet sich auch bei Giesecke (2004), der formuliert, dass „Mündigkeit‘ [...] das Ziel aller Erziehungsmaßnahmen“ (ebd.: 73) sei und „zugleich deren Ende“ (ebd.) kennzeichne. Ein Erwachsener, so Giesecke weiter, „kann und muß zwar noch lernen, aber man kann ihn nicht mehr erziehen“ (ebd.). Für Giesecke, und diese Annahme wird vielerorts vertreten, „bezieht sich der Begriff der Erziehung nur auf das Kindheits- und Jugendalter“

(ebd.: 70), da die Erziehung von Kindern auf der „Fürsorge und Gewalt“ (ebd.: 71) der Erziehenden basiere, welche notwendigerweise mit dem Erwachsenenalter und Mündigkeitsanspruch endeten (vgl. ebd.). Dem möchte ich zwei Argumente entgegenhalten:

1. Im vorliegenden Beitrag gehe ich mit Brezinka (1974) davon aus, dass „Menschen jedes Alters zwischen Geburt und Tod Adressaten der Erziehung sein können“ (ebd.: 93). Auch Lenzen (2002) konstatiert, dass nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene, z.B. „Drogensüchtige (zur Benutzung sauberer Nadeln), Liebhaber und Liebhaberinnen (zur Verwendung von Kondomen), alte Leute (in der Andragogik)“ (ebd.: 15) erzogen werden sollen. Umwelt-, Verkehrs- oder auch Gesundheitserziehung enden nicht mit der rechtlichen Volljährigkeit (vgl. auch Prange/Strobel-Eisele 2015: 200ff.), sondern sind in allen Lebensaltern möglich und werden zum Teil als gesellschaftliche Notwendigkeit ausgewiesen, z.B. um Bildungs-, Bewältigungs- und/oder Emanzipationsprozesse zu ermöglichen oder zu verstärken, die ohne entsprechende Zumutungen keine Grundlage hätten. Mündigkeit, das möchte ich ergänzen, kann mithin als lebenslanger Versuch verstanden werden, d.h. als Daueraufgabe und Prozess in allen Lebensaltern und Bewältigungslagen. Auf Erziehung bezogen: „Prozesse der Erziehung schließen nicht mit einem bestimmten Ziel ab, sondern beginnen und enden je neu“ (Oelkers 2008: 82) und sind „nicht länger auf Kindheit und Jugend beschränkt“ (ebd.).
2. Erzogen wird zudem nicht nur in einer geschützten Privatheit, sondern Erziehung ist potenziell überall möglich. Ob, wie und wozu erzogen wird, ist vor allem eine empirisch zu beantwortende Frage. Öffentliche Erziehung wird gerade da wahrscheinlich, wo private Möglichkeiten sowie familien- und milieubedingte Haltungen den Auf- und Anforderungen in gesellschaftlichen Sphären und Sozialgebilden entgegenstehen, habituelle Lern- und Bildungsaspirationen in Situationen des Orientierungsverlusts oder Handlungsdrucks ausbleiben und/oder Lern- und Bildungsangebote nicht passen, zu zeitaufwendig wären oder ins Leere laufen. Erziehung, das zeigt u.a. die Geschichte der Arbeiter*innen- und/oder Frauenbewegung, ist keine rein private Angelegenheit, sondern kann in verschiedenen gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen lern- und bildungseröffnende Haltungen ermöglichen, die u.U. die Emanzipation vom Herkunftsmilieu und gesellschaftliche Partizipation verstärken können, wenn das Zugemutete als konträr oder

irritierend erfahren wird und mehr oder weniger unerwartet und gegen die Familien- und Milieusozialisation eine biografisch-habituelle Relevanz erhält.

Ist von öffentlicher Erziehung die Rede, kann der Blick zunächst auf (gesellschaftliche) Organisationen gerichtet werden: einerseits auf pädagogische Organisationen (z.B. die Schule), formale Erziehung und/oder staatliche Erziehungsansprüche (vgl. u.a. die Beiträge in: Benner/Schriewer/Tenorth 1998), andererseits auch auf nicht-pädagogische Organisationen und informelle Erziehung (z.B. in einem Wirtschaftsbetrieb oder in einer politischen Partei). In Organisationen treffen häufig unterschiedlich sozialisierte und eigenwillige Akteur*innen aus verschiedenen Sozialmilieus aufeinander, welche die bestehenden Orientierungsdifferenzen und Haltungskonflikte u.a. durch „Organisationserziehung“ (Hunold 2019) bearbeiten.

Neben der Erziehung in und durch Organisationen werden Menschen auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten (z.B. bei Demonstrationen, im Straßenverkehr) sowie durch öffentliche Diskurse (z.B. durch die Zeitungs- oder Internetpresse) mit erzieherischen Ordnungsrufen konfrontiert, die sich dann nicht nur organisationsübergreifend, sondern – mehr oder weniger – gesellschaftsweit in Konfliktfeldern verwirklichen können. Im Folgenden werde ich diese Erziehungsform, d.h. gesellschaftsweite Erziehung, genauer vorstellen.

3 Gesellschaftsweite Erziehung

Gesellschaftsweite Erziehung lässt sich als öffentliche Form erzieherischen Handelns verstehen, unabhängig davon, ob diese formal und reflektiert oder informell und vorreflexiv ist. In Kontexten gesellschaftsweiter Erziehung wird nicht nur über die Schranken von Familien und Milieus hinweg erzogen (wie bei der Organisationserziehung), sondern auch über die Grenzen von Organisationen und zum Teil auch Staatsgebilden, was jedoch nicht heißt, dass die gesellschaftsweiten Erziehungsversuche tatsächlich immer alle Menschen in einer Gesellschaft kommunikativ erreichen. Des Weiteren sei hier angemerkt, dass sich gesellschaftsweite Orientierungszumutungen in den verschiedenen Milieus, Organisationen und/oder Interaktionen nicht in gleicher Weise realisieren. Vielmehr gehe ich davon aus, dass die Erziehungsversuche von den Subjekten und in den Milieus oder Organisationen standortspezifisch und eigendynamisch verarbeitet und übersetzt so-

wie verändert, transportiert, vollzogen oder auch abgelehnt werden. Um derartige Übersetzungsleistungen zu untersuchen, sollte empirisch geforscht werden.

Gesellschaftsweite Erziehung realisiert sich beispielsweise als Umwelt- oder Demokratieerziehung durch soziale Bewegungen oder Influencer im Netz, in Form von Anti-Rauch-Kampagnen oder Verkehrserziehungsversuchen durch die Politik oder über die mediale Bewältigung einer Pandemie (vgl. u.a. Prange/Strobel-Eisele 2015: 207ff.). Auch wenn gesellschaftsweite Erwachsenenenerziehungsversuche in einigen Streitgesprächen (z.B. der Erziehungswissenschaft) kritisiert und abgelehnt werden, vollziehen sich nachhaltige und sanktionsbasierte Zumutungen von Haltungen in allen Lebensaltern. Darüber hinaus ist Erziehung im Erwachsenenalter keineswegs per se destruktiv oder repressiv, sondern kann auch als konstruktiv oder widerständig gedeutet werden, z.B. dann, wenn Menschen im Alltag diskriminierender Gewalt entgegentreten und den gewaltvollen Akteur*innen menschenfreundliche Haltungen zumuten. Vor diesem Hintergrund interpretiere ich auch Emcke (2019): „Respekt ist zumutbar. Immer“ (ebd.: 78).

Erziehung wird nicht als einseitige Einflussnahme von Erziehenden auf die zu Erziehenden verstanden, sondern als eine nachdrückliche Haltungs- oder Orientierungszumutung, die auf die habituellen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmodi sowie Eigensinnigkeiten der zu Erziehenden trifft. Insofern sollte der Umgang der zu Erziehenden mit den erzieherischen Zumutungen empirisch untersucht werden, z.B. ob und wie Erziehung möglicherweise Widerstände in der Gesellschaft evoziert oder in spezifischen Sozialmilieus oder Organisationen scheitert. Außerdem können sich die Positionen der Erziehungsbeteiligten in der Gesellschaft wandeln, d.h. die Positionen zwischen Erziehenden und zu Erziehenden sind ebenfalls variabel (auch wenn einige Akteur*innen in der Gesellschaft relativ dauerhaft deutungs- und durchsetzungsmächtig sind).

Mit meinen Reflexionen knüpfe ich an erziehungswissenschaftliche Überlegungen zur „Volks- und Massenerziehung“ (Prange/Strobel-Eisele 2015: 203) an. Damit ist, neben der „kollektive[n] Umerziehung“ (ebd.: 202) und der „Erziehung der Medien“ (ebd.), eine der „drei Formen der Großerziehung“ (ebd.) gemeint, wobei soziale Einheiten über „Appelle und Belehrungen“ (ebd.: 204) sowie Zeichen und Praktiken „mit Aufforderungscharakter“ (ebd.: 205) sehr viele Gesellschaftssubjekte erziehen (vgl. ebd.: 200ff.). Auch wenn ich Prange und Strobel-Eisele aspekthaft folge, um gesellschaftsweite und medial vermittelte

Erziehung unterschiedlichster Akteur*innen zu fokussieren, verwende ich weder den Begriff der Volkserziehung noch den Begriff der Masenerziehung, da diese zwei Begriffe für mein Vorhaben zu unspezifisch sind. Ebenso verzichte ich auf den Begriff der Medienerziehung, weil damit wissenschaftliche Implikationen verbunden sind, an die ich im vorliegenden Beitrag nicht anschließe. Im Vordergrund meiner Überlegungen stehen die Begriffe Gesellschaft, Diskurs und Macht, auf die ich in den folgenden Abschnitten kurz eingehen möchte.

3.1 Gesellschaft, Medienkommunikation und öffentlicher Diskurs

Es liegen unterschiedliche Versuche vor, den Gesellschaftsbegriff zu bestimmen (vgl. u. a. Kneer/Nassehi/Schroer 2001: 7ff.). Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass Menschen heutzutage in einer ausdifferenzierten Gesellschaft und in unterschiedlichen Milieus und Organisationen leben und handeln, jedoch auch milieu- und organisationsgrenzenübergreifend in gesellschaftlichen Feldern mit- oder gegeneinander um Kapital und Ressourcen kämpfen (vgl. Bourdieu/Wacquant 2013: 127ff.). Gesellschaft bedeutet, dass Menschen auch über die Grenzen von Milieuzugehörigkeiten und Organisationsmitgliedschaften hinweg kommunikativ erreichbar sind und miteinander kommunizieren können, was insbesondere durch „Medienkommunikation“ (Sutter 2008: 160) möglich wird.²

In der (Post-)Moderne sind die sozialen Akteur*innen vor allem durch schriftlich-gedruckte und elektronische „Verbreitungsmedien“ (Sutter 2008: 160) mehr oder weniger gesellschafts- und weltweit kommunikativ erreichbar. Sutter dazu:

Damit ist nicht nur gesagt, dass die Mitglieder der modernen Gesellschaft in weiten Teilen ihres Zugangs zur Wirklichkeit auf Medien angewiesen sind, sondern auch die verschiedenen Bereiche der Gesellschaft, wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft. (Ebd.)

2 Sutter knüpft an Luhmanns Systemtheorie an, auf die hier nur kurz hingewiesen werden soll. Luhmann (2009) konzipiert die Gesellschaft als „das umfassende Sozialsystem aller kommunikativ füreinander erreichbaren Handlungen“ (ebd.: 12; Herv.i.O.). Im Unterschied zum Sozialsystem Organisation, welches sich durch Mitgliedschaft und Selektion auszeichnet (vgl. ebd.: 13f.), setzt Gesellschaft in ihren einzelnen Funktionssystemen auf Inklusion (vgl. Luhmann 2000: 392), ohne dabei – wie bei Interaktionssystemen – darauf angewiesen zu sein, dass „Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen“ (Luhmann 2009: 10; Herv.i.O.).

Auch wenn ich in den folgenden Ausführungen nicht an die Systemtheorie, sondern an eine praxeologische Macht- und Sozialtheorie anschließe, lässt sich für den vorliegenden Beitrag festhalten, dass den Verbreitungsmedien bezüglich der öffentlichen Diskurse und gesellschaftsweiten Erziehung eine Schlüsselstellung zukommt.

In den Medien können sich öffentliche Diskurse entfalten. Keller (2010), der wissenssoziologisch argumentiert, hält Folgendes fest: „Die Massenmedien stellen einen öffentlichen Raum für Diskurse zur Verfügung“ (ebd.: 211) und erst „die Repräsentation in den Massenmedien stiftet in den Gegenwartsgesellschaften [...] die Qualität des (allgemein) öffentlichen Diskurses“ (ebd.; Herv.i.O.). Auf die Ordnungsrufe bezogen: Auch gesellschaftsweite Erziehungsversuche können sich über öffentliche Diskurse in den Verbreitungsmedien entfalten.

Öffentliche Diskurse, so Nohl (2016) in Auseinandersetzung mit den diskursanalytischen Bezügen in der Wissenssoziologie Karl Mannheims, sind „ursprünglich in Erfahrungswelten fundiert“ (ebd.: 121), aber „nicht einfach als Ausdruck und Manifestation eines konjunktiven Erfahrungsraums“ (ebd.), d.h. eines sozialen oder organisationalen Milieus zu „fassen“ (ebd.). Diskurse entwickeln sich vorrangig in der eigenlogischen Praxis von Milieus, können sich aber – so Nohl unter Rückgriff auf Mannheim – „unter den Bedingungen von Konkurrenz verändern“ (ebd.) und sich „über die Milieugrenzen hinweg“ (ebd.: 116) ausbreiten. Wenn sich Diskurse „im Zuge von ‚Polarisation‘ oder ‚Synthese‘ [...] ausdehnen, heben sie sich von ihrem ursprünglichen Erfahrungsraum ab und expandieren in andere ‚Lebenskreise‘, die sie mithin prägen“ (ebd.: 121). Gleichzeitig werden aber auch die öffentlichen Diskurse durch die jeweiligen Milieus, in denen sich die Diskurse entfalten, aspekthaft beeinflusst (vgl. ebd.). Kurzum: „Öffentliche Diskurse übergreifen [...] stets mehrere Erfahrungsräume, mit denen sie zugleich in einer Wechselwirkung stehen“ (ebd.).³ Außerdem möchte ich ergänzen, dass öffentliche Diskurse nicht nur in sozialen Milieus, sondern auch in Organisationen und „Organisationsmilieus“ (Nohl 2014: 193) fundiert sein können – in Wechselwirkung mit der Gesellschaft und sozialen sowie materiellen Kräften.

3 An dieser Stelle möchte ich betonen, dass ich nicht davon ausgehe, dass Menschen die Gesellschaftsdiskurse in ihrer Totalität oder in gleicher Weise erfahren. Vielmehr erleben und interpretieren die Akteur*innen die öffentlichen Diskurse der Gesellschaft aus ihren status- und standortgebundenen Perspektiven, die sich durch die gesellschaftsweiten Kräfteverhältnisse zudem verändern können (vgl. auch Nohl 2016: 121).

Dass diese Wechselwirkungen mit Macht- und Klassifikationskämpfen in gesellschaftlichen Feldern einhergehen und Erziehung durch Sozialisationsmacht möglich wird, werde ich im Folgenden genauer begründen. Dafür soll auf Bourdieus Machtanalytik zurückgegriffen werden.

3.2 Soziale Felder als diskursive Konfliktzonen von Milieus und Organisationen

Anschließend an Nohls (2016) Argumentationen möchte ich mit Bourdieu ergänzen, dass die Konkurrenz- und Konfliktverhältnisse, in denen die milieu- oder organisationsbedingten Diskurse im Zuge von Polarisierung oder Synthese zu öffentlichen Diskursen transformieren können (vgl. ebd.: 121), durch die „verschiedenen Kapitalsorten (ökonomisch, kulturell, sozial, symbolisch) in den verschiedenen Feldern“ (Bourdieu/Wacquant 2013: 128) von Gesellschaft strukturiert werden. Öffentliche Diskurse gehen insofern mit feldbezogenen respektive soziohistorischen Machtkämpfen zwischen Akteur*innen aus unterschiedlichen Milieus und/oder Organisationen einher (in Anlehnung an ebd.: 124ff.). Organisationen zeichnen sich – anders als organisationsübergreifende Felder – durch „Mitgliedschaft“ (Luhmann 2009: 13) aus. Und während das Milieu „der Ort der Konjunktion“ (Nohl 2014: 140) ist, genauer: „der soziale Ort, der die Menschen miteinander verbindet“ (ebd.), sind soziale Felder die Orte der Distinktion, d. h. die gesellschaftlichen Orte von Macht- und Kapitalkämpfen (vgl. dazu Bourdieu/Wacquant 2013: 127ff.; auch Dederichs/Florian 2004: 69ff.; Rosenberg 2011: 65ff.; Baier/Schmitz 2012: 193ff.; Hofbauer 2014: 142ff.).

Entwickeln sich Diskurse durch Verbreitungsmedien über die Grenzen von Milieus oder Organisationen hinweg zu öffentlichen Diskursen und entfalten dabei eine Vorherrschaft, ist dies ein vorläufiges Resultat von gesellschaftlich-feldbezogenen Macht- und Konkurrenzkämpfen, die aber weder determinierend noch endgültig entschieden sind (vgl. auch Bourdieu/Wacquant 2013: 133). In einem Feld, z. B. der Politik, der Wissenschaft, der Bildung oder dem Journalismus, stehen sich unterschiedliche Akteur*innen gegenüber und kämpfen, womöglich in polyvalenten Konstellationen und vorübergehenden Bündnissen, um Status sowie Deutungs- und Durchsetzungsmacht (in Anlehnung an ebd.: 128ff.). Durch die Konflikte entsteht die Möglichkeit, dass bestimmte Milieus und/oder Organisationen eine relativ stabile Diskursmacht in einem Feld und darüber hinaus erlangen, wobei sich

die Diskurse auch verändern und auf die Milieus und Organisationen zurückwirken.

Gesellschaft, so lässt sich im Anschluss an Bourdieu formulieren, besteht aus multiplexen und dynamischen Kräfte- und Konfliktfeldern, in denen differente Akteur*innen mit ungleichen Voraussetzungen, Ressourcen, Strategien und Interessen um ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapitalien sowie Distinktionsgewinne oder Statusabsicherungen kämpfen (vgl. Bourdieu/Wacquant 2013: 124ff.). Jedes Feld, z.B. die Politik, Wirtschaft oder Presse, ist „eine Struktur von objektiven Relationen zwischen Machtpositionen“ (ebd.: 132), in der bestimmte Milieus und/oder Organisationen gewisse Vor- oder Nachteile haben. Die jeweilige Position im Feld wird durch Kapital (z.B. Geld, Bildung, nützliche Kontakte, Prestige), welches Macht über das gesellschaftliche Feld sowie Deutungs- und Diskursmacht in der Gesellschaft verleiht, bestimmt (vgl. ebd.: 129ff.).

Solche Machtkämpfe finden zudem nicht ausschließlich in den Feldern, sondern auch zwischen den unterschiedlichen Feldern statt, z.B. zwischen Wirtschaft und Bildung (vgl. Rehbein/Saalmann 2014: 100ff.). Gebunden an die Klassifikations- und „Definitions-kämpfe“ (Kneer 2004: 50) in und/oder zwischen den Feldern sowie den damit zusammenhängenden Machtpositionen sowie Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten in der Gesellschaft sind die in Relation stehenden Feldteilnehmenden, d.h. Akteur*innen aus Medien, Zivilgesellschaft⁴, Wissenschaft oder Politik (z.B. über die Mitgliedschaft in einer feldspezifischen Organisation), in der Lage, öffentlich Stellung zu beziehen und darüber auch gesellschaftsweite Erziehung zu verwirklichen (z.B. als führende Mitglieder der Regierungspartei oder Bundesregierung, Mitarbeiter*innen eines Fernseh- oder Radiosenders, Influencer im Internet etc.).

Die Diskurs- und Deutungsmächte der gesellschaftsweit Erziehenden aus Medien, Politik oder Wissenschaft ergeben sich durch gewisse Passungen zwischen Feld, Milieu und Organisation und gehen zudem mit sozialen und symbolischen Ordnungen sowie materiellen Verhältnissen einher, die von den Erziehungsbeteiligten über Macht- und Sozialisationserfahrungen (v.a. im Sozialmilieu und in Organisationen) vorreflexiv anerkannt werden. Diskursiv vermittelte Erziehung basiert

4 „Unter dem Begriff Zivilgesellschaft lassen sich zunächst Vereinigungen, Organisationen und soziale Bewegungen verstehen, die sich mit gesellschaftlichen Problemlagen beschäftigen“ (Schröder et al. 2020: 1f.).

auf einer produktiven⁵ Sozialisationsmacht. Das möchte ich im Folgenden erläutern.

3.3 Sozialisationsmacht als Prämisse gesellschaftsweiter Erziehung

Eine zentrale Prämisse von gesellschaftsweiter Erziehung ist „Sozialisationsmacht“ (Hunold 2019). Gesellschaftsweite Erziehung wird auf der Basis von Sozialisationserfahrungen möglich, mit denen ein habituelles „Interesse“ (Bourdieu 1993: 124; Herv. i. O.) an gesellschaftlichen Feldern und den damit überlagernden Milieus und Organisationen sowie deren Praktiken und Diskursen einhergeht. Dadurch wird eine hegemoniale, „legitime Kultur“ (Bourdieu 1987: 48) reproduziert. Über ihre feld-, milieu- und organisationsbezogene Erfahrungsgeschichte werden die Subjekte in eine soziale, materielle und symbolische Ordnung einsozialisiert, die im Habitus und in der Sozialwelt doppelt existiert und stabilisiert wird (vgl. Bourdieu/Wacquant 2013: 160f.).

Die symbolische Ordnung bezeichnet dabei das Bedeutungssystem gesellschaftlich anerkannter Zeichen und Praktiken, mit denen und durch welche die soziale und materielle Welt wahrgenommen und erfahren wird. (Bauer/Bittlingmayer 2014: 61)

(Gesellschaftsweite) Erziehung funktioniert durch Sozialisationsmacht. Durch Sozialisierung und Somatisierung werden bestimmte, d. h. erziehungsermöglichende Interessen, Bedeutungen und Klassifikationen in der sozialen Praxis durchgesetzt und weitgehend unbemerkt von den Handelnden akzeptiert, worauf auch Erziehungsversuche aufbauen können. Auf der Grundlage von Sozialisationsmacht werden erzieherische Zumutungen, wie sie in öffentlichen Diskursen vermittelt werden können, als solche dem Bewusstsein der Erziehungsbeteiligten entzogen und in gewisser Weise unsichtbar und häufig unangreifbar gemacht (in Anlehnung an Bourdieu 1993; vgl. auch Prange 2012: 77ff.). Das Zugemutete wird von den zu Erziehenden unter Umständen noch irgendwie bemerkt und mitunter auch beanstandet, jedoch nicht als Erziehung erkannt. Aber auch die Erziehenden und vor allem ihre erzieherischen Intentionen unterliegen der Sozialisationsmacht. Denn

5 In diesem Punkt knüpfe ich an Foucault (1994) an, der den produktiven Charakter respektive die subjekt-, wahrheits- und ordnungsbildende Kraft der Macht betont (vgl. ebd.: 250ff.). Die Machtanalytik Foucaults ist für weitere Reflexionen zu gesellschaftsweiter Erziehung sicherlich erkenntnisversprechend.

die Intentionen der Erziehenden sind weitgehend in ein „kollektives Handeln und in Geschichte“ (Flitner 1983: 52) sowie in eine „Lebensordnung“ (ebd.: 55) eingebunden, sodass diese nicht vornehmlich auf Kalkül und Reflexion gründen.

Auf dieser Machtbasis wird gesellschaftsweite Erziehung als implizit gerichtete Handlung möglich, die hauptsächlich verborgenen Logiken der sozialen Praxis unterliegt und dabei mehr oder weniger unbewusst bestimmte symbolische und soziale Ordnungen sowie materielle Verhältnisse anerkennt und (re-)produziert. Hinsichtlich der Corona-Pandemie lässt sich vor diesem Hintergrund festhalten, dass ein Großteil der Bürger*innen in Deutschland und anderenorts ein spezifisches Gesundheitsregime oder auch die Staats- und Gesellschaftsordnung anerkennen und devot bis widerspenstig den erzieherischen Haltungszumutungen folgen sowie die damit verbundenen Sanktionsankündigungen dulden oder unterstützen, etwa die in Aussicht gestellten Bußgelder (als negative Sanktionen) oder die angezeigten Lockerungen von Kontaktbeschränkungen (als positive Sanktion).

Im Folgenden werde ich ein Beispiel für einen gesellschaftsweiten Erziehungsversuch aufzeigen, indem ich einen Zeitungsartikel interpretiere. Zuvor werde ich die methodologisch-methodischen Grundlagen für eine dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse darlegen und diese auf eine mögliche Analyse gesellschaftsweiter Erziehung beziehen.

4 Skizzen für eine dokumentarische Diskursanalyse und Erziehungsforschung

Als „Bühne und Protagonist der öffentlichen Diskurse“ (Keller 2010: 212) sind Medien, z.B. Zeitungsartikel, politische Reden, Internetbeiträge etc., besonders erkenntnisversprechende Untersuchungsgegenstände. Vor allem die gesellschaftsweit agierenden Medien „eignen sich damit in besonderer Weise als Grundlage für eine empirische Analyse öffentlicher Diskurse“ (ebd.), auch hinsichtlich der Corona-Pandemie.

Neben den vielen anderen diskursanalytischen Auswertungsverfahren ist die „dokumentarische Diskursinterpretation“ (Nohl 2016: 120) eine Möglichkeit zur empirischen Erforschung von impliziten und informellen Erziehungsversuchen in den Medien. Das Verfahren zur Analyse öffentlicher Diskurse wurde von Arnd-Michael Nohl unter Rückgriff auf ausgewählte Werke Karl Mannheims (d.h. „Konservatismus-Studie“, „Ideologie und Utopie“, „Die Bedeutung der Kon-

kurrenz im Gebiete des Geistigen“) und in Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode der praxeologischen Wissenssoziologie, wie sie von Ralf Bohnsack entwickelt wurde, methodologisch konzipiert. Ergänzend zur bisherigen Mannheim-Rezeption in den epistemologischen Diskursen der Dokumentarischen Methode, auf deren Basis vor allem Bohnsack die „der dokumentarischen Analyse zugrunde liegende methodologische Leitdifferenz von *immanentem* und *dokumentarischem* Sinngehalt“ (Bohnsack 2010: 64; Herv.i.O.) und die forschungspraktische Differenz zwischen „*formulierender* und *reflektierender* Interpretation“ (ebd.; Herv.i.O.) sowie „sinngenetischer und soziogenetischer Typenbildung“ (ebd.) fundierte, um neben dem explizit-kommunikativen Sinn und Wissen hauptsächlich das implizit-konjunktive, d.h. milieuspezifische Erfahrungs- und Orientierungswissen (vgl. Bohnsack 2014: 35ff.) und den „modus operandi der Handlungspraxis“ (ebd.: 35) zu rekonstruieren, reflektiert Nohl (2016) u. a. auch die Bezüge zu öffentlichen Diskursen in Mannheims Arbeiten (vgl. ebd.: 119ff.). In Anlehnung an Mannheim konstatiert Nohl, dass ein Diskurs kein Thema sei, sondern vielmehr eine „Denkweise“ (ebd.: 122), die in der Regel implizit bleibe. Zudem stellt Nohl heraus, dass sich in einem Fall (z.B. einem Zeitungsartikel) mehrere Diskurse respektive Denkweisen überlagern können (vgl. ebd.: 126). Anschließend an diese methodologischen Grundlagen lassen sich die einzelnen Interpretationsschritte wie folgt beschreiben.

Um ausgewählte Diskurse zur Corona-Pandemie dokumentarisch zu analysieren, können beispielsweise unterschiedliche Tageszeitungen in Papierform und als Online-Version sowie veröffentlichte Stellungnahmen von Politiker*innen und/oder Wissenschaftler*innen zum Thema gesichtet und gelesen werden. Das Besondere einer dokumentarischen Erkenntnishaltung besteht darin, dass beim gründlichen Lesen der Texte zur Corona-Pandemie hauptsächlich nach dem impliziten Modus Operandi des öffentlich kommunizierten Wissens (vgl. Nohl 2016: 125) respektive nach dem „impliziten Aspekt kommunikativen Wissens“ (ebd.) geforscht wird. Dafür werden die öffentlichen Dokumente erst einer formulierenden und anschließend einer reflektierenden Interpretation unterzogen (vgl. ebd.: 125ff.): Im Vollzug einer formulierenden Interpretation werden die einzelnen Texte nach thematischer Struktur und Relevanz sortiert und anschließend die Ober- und Unterthemen sowie zentralen Inhalte aus den ausgewählten Dokumenten herausgearbeitet und in eigenen Worten zusammengefasst (vgl. ebd.: 126f.). Beim reflektierenden Interpretieren werden

dann nicht mehr nur die Inhalte, sondern die „Formalstruktur“ und die tiefgründige „Semantik“ (ebd.: 127) in den Textdokumenten analysiert und durch den Vergleich mit anderen empirischen Fällen nach und nach die den einzelnen Diskursen zugrunde liegenden Modi Operandi rekonstruiert (vgl. ebd.: 127f.). Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich veröffentlichte Texte, wie Zeitungsartikel oder politische Reden, besonders durch einen „abgeschlossenen Charakter“ (ebd.: 128) und gewisse „Stilmittel und -zwänge“ (ebd.) auszeichnen. Durch die reflektierende und „komparative Analyse“ (ebd.) der Texte lassen sich u. a. auch die impliziten Modi Operandi gesellschaftsweiter Erziehungsversuche fallübergreifend herausarbeiten und nach und nach sinngenetisch typisieren (vgl. ebd.: 128f.).

Im Anschluss an eine „mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung“ (Nohl 2016: 130) lassen sich zudem auch stabile Relationen zwischen den Typiken herausarbeiten und eine „relationale Typenbildung“ (ebd.: 129) entwickeln. Neben der sinngenetischen und relationalen Typenbildung kann des Weiteren eine „soziogenetische Typenbildung“ (ebd.: 129) erfolgen. Dabei geht es darum, „die Verankerung einer Denkweise in einer oder mehreren historisch-gesellschaftlich situierten sozialen Gruppen“ (ebd.: 132) beziehungsweise „Weltanschauungsgruppen“ (ebd.) zu analysieren.

Auch wenn im vorliegenden Beitrag keine Typenbildung möglich ist, werde ich im Folgenden einen Ausschnitt aus einem Zeitungsartikel interpretieren und mit diesem empirischen Beispiel gesellschaftsweite Erziehungsversuche im Zuge der Corona-Pandemie veranschaulichen. Gerade zu Beginn der Pandemie richteten sich viele erzieherische Ordnungsrufe in den Zeitungen gegen die Gewohnheiten der Menschen, die mit den Gefahren des Virus nicht vereinbar waren. Das lässt sich anhand des Online-Zeitungsartikels aus dem Tagesspiegel im März 2020 („Weitere Maßnahmen für Berlin. Verordnung für die Ausgangsbeschränkung ist schon fertig“) zeigen. In der journalistischen Dar- und Zusammenstellung von Aussagen und Informationen hinsichtlich weiterer Maßnahmen zur Pandemiebewältigung durch die Berliner Landesregierung werden erzieherische Zumutungen evident, die sich, konträr zu anderen Zeitungsbeiträgen und exemplarisch für viele andere Artikel, durch einen Modus der Ermahnung und durch die Ankündigung von negativen Sanktionen auszeichnen. Im Tagesspiegel ist u. a. Folgendes zu lesen:

Die weiteren Maßnahmen seien nötig, um die Ausbreitung des Coronavirus zu verlangsamen, sagte Berlins Regierender Bürgermeister Michael Müller (SPD):

„Jeder Einzelne von uns muss hier auch eigenverantwortlich handeln und diese Regelungen beachten und umsetzen.“ Soziale Kontakte müssten eingeschränkt werden. „Weitere Schritte werden wir gemeinsam morgen mit Bund und Ländern diskutieren und auch mit Brandenburg abstimmen.“

„Wer heute noch in der Gruppe eng an eng im Café sitzt, hat den Schuss nicht gehört“, sagte Wirtschaftssenatorin Ramona Pop (Grüne) dem Tagesspiegel. „Wer jetzt nur an sich selber denkt und die Regeln missachtet, provoziert nur einschneidende Maßnahmen“. (Anke Myrrhe, Tagesspiegel Online: 22.3.2020)

In dem Textabschnitt dokumentiert sich, dass den (devianten) Leser*innen in einer ermahnenden beziehungsweise warnend-appellierenden Weise eine gemeinwohl- und regelorientierte Gesunderhaltung durch körperlich-soziale Distanzierung mit Nachdruck zugemutet wird („Jeder Einzelne von uns muss“, „eigenverantwortlich“ Kontaktbeschränkungen realisieren). Die erzieherische Zumutung und die Aneignung der zugemuteten Haltung werden dabei durch die Ankündigung von negativen Sanktionen verstärkt („provoziert nur einschneidende Maßnahmen“). Wer in der Corona-Krise „nur an sich selber denkt und die Regeln missachtet“, indem er oder sie „heute noch in der Gruppe eng an eng im Café sitzt“, um persönlichen Gewohnheiten nachzugehen, evoziere umfangreichere Beschränkungen der Handlungs- und Versammlungsfreiheit auch anderer Menschen. Durch die metaphorische Sprache („hat den Schuss nicht gehört“) werden die mit der Erziehungweise pointierten Haltungsdifferenzen zudem symbolisch vertieft und die erzieherischen Zumutungen intensiviert. Im Kontext des Artikels lässt sich die Redewendung als überhörter Start- oder Warnschuss in Bezug auf eine gesellschaftlich relevante („Ausbreitung des Coronavirus zu verlangsamen“) und legitimierte („Bund und Ländern“) Krisenbewältigung deuten. Meine Interpretationen beziehen sich auf die journalistische Zusammenstellung von Zitaten und damit auf die Berichterstattung durch den Tagesspiegel und weniger auf die einzelnen Aussagen (oder gar Absichten) der Politik.

5 Schlussbetrachtung

Im vorliegenden Beitrag geht es mir nicht darum, den Erziehungsbegriff zu idealisieren oder (mehr) Erziehung zu fordern. Vielmehr ist es mein Anliegen, den „Kern- oder Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“ (Reichenbach 2011: 20) als Gegenstand für (dokumentarische) Diskursanalysen und im Zuge der Corona-Pandemie zu reflektieren. Besonders in Krisen, das zeigt die Pandemie, werden Orientie-

rungskonflikte und Haltungsdifferenzen zwischen gesellschaftlichen Akteur*innen wahrscheinlich, die – neben oder in Verschränkung mit politischen oder anderen kulturellen Praktiken – u.a. durch gesellschaftsweite Erziehung bearbeitet werden. Erziehung ist keineswegs die einzige Form der Krisenbewältigung (das wird auch mit Blick auf die Regierungshandlungen deutlich, die sich z.T. mit den gesellschaftsweiten Erziehungsversuchen überlagern). Außerdem muss danach gefragt werden, inwieweit die pandemischen Zustände von den Akteur*innen der Gesellschaft als Krisensituationen erfahren und welche Erziehungsmodi dabei relevant werden. Hier gilt es, die sozialen Ungleichheiten und Benachteiligungen im Kontext der Pandemie-Erziehung zu erforschen.

Vor allem Erwachsenenenerziehung funktioniert dann, wenn sie als solche nicht erkannt wird. Dass Erziehung von den Akteur*innen aufgrund vorgängiger Sozialisationsmacht und feldspezifischer Deutungsmacht nicht als solche im Alltag reflektiert wird, spricht für methodisch kontrollierte Forschungsweisen, bei denen die verborgenen Mechanismen und impliziten Logiken der Diskurspraxis in den Blick rücken. Die dokumentarische Diskursinterpretation ist besonders geeignet, gesellschaftsweite Erziehung zu analysieren.

Gesellschaftsweite Erziehung bedarf weiterer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen, und zwar nicht nur in Bezug auf die Corona-Pandemie, sondern auch bezüglich anderer Diskurse. Einige Stichpunkte dazu: Stabilität von Demokratien, Digitalisierung, Jugend, Europa, globaler Naturschutz, Menschenrechte, Radikalismus, Rassismus, lebenslanges Lernen, gesellschaftliche Partizipation. Da, wo gesellschaftsweite Erziehung macht- und diskursanalytisch erforscht wird, könnten möglicherweise viele soziokulturelle oder auch ökonomische Verhältnisse und symbolische Ordnungen neu und anders reflektiert, vielleicht auch kritisiert sowie bestimmte Praktiken und Diskurse nachhaltiger unterstützt oder erschwert werden.

Literatur

Baier, Christian/Schmitz, Andreas (2012): Organisationen als Akteure in sozialen Feldern – Eine Modellierungsstrategie am Beispiel deutscher Hochschulen. In: Bernhard, Stefan/Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.): Feldanalyse als Forschungsprogramm 1. Der programmatische Kern. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–220.

- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. (2014): Pierre Bourdieu und die Frankfurter Schule. Eine Fortsetzung der Kritischen Theorie mit anderen Mitteln? In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Keller, Carsten/Schultheis, Franz (Hrsg.): Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus. Bielefeld: transcript Verlag, S. 43–82.
- Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1998): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–200.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (2013): Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 95–249.
- Brezinka, Wolfgang (1974): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dederichs, Andrea M./Florian, Michael (2004): Felder, Organisationen und Akteure – eine organisationssoziologische Skizze. In: Ebrecht, Jörg/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–96.
- Emcke, Carolin (2019): Ja heißt ja und ... Ein Monolog. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Flitner, Wilhelm (1983): Pädagogik. Systematische Pädagogik – Allgemeine Pädagogik. Gesammelte Schriften, Bd. 2. Paderborn, München, Wien, Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann (2004): Einführung in die Pädagogik. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Gonon, Philipp (2002): Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 3, S. 317–335.
- Hofbauer, Johanna (2014): Der Bourdieusche Werkzeugkasten: Organisationen als symbolische Gewalt. In: Funder, Maria (Hrsg.): *Gender Cage – Revisited*. Handbuch zur Organisations- und Geschlechterforschung. Baden-Baden: Nomos, S. 142–165.
- Hunold, Martin (2019): *Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner (2010): Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Forschungspraxis*, Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–232.
- Kneer, Georg (2004): Differenzierung bei Luhmann und Bourdieu. Ein Theorienvergleich. In: Nassehi, Armin/Nollmann, Gerd (Hrsg.): *Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25–56.
- Kneer, Georg/Nassehi, Armin/Schroer, Markus (Hrsg.) (2001): *Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lenzen, Dieter (2002): *Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte, Konzepte, Fachrichtungen*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 11–41.
- Luhmann, Niklas (2009): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Anwendungen der Systemtheorie. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–24.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 4, 2, S. 115–136.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 121–138.
- Nohl, Arnd-Michael/Pusch, Barbara (2017): ›Wir schaffen das‹: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, 3, S. 324–344.
- Oelkers, Jürgen (2008): *Erziehung*. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 82–109.
- Prange, Klaus (2012): *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Rehbein, Boike/Saalmann, Gerhard (2014): Feld (champ). In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 99–103.
- Reichenbach, Roland (2011): Erziehung. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 20–27.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schröer, Andreas/Engel, Nicolas/Fahrenwald, Claudia/Göhlich, Michael/Schröder, Christian/Weber, Susanne M. (2020): Organisation und Zivilgesellschaft. Einführung. In: Schröer, Andreas/Engel, Nicolas/Fahrenwald, Claudia/Göhlich, Michael/Schröder, Christian/Weber, Susanne M. (Hrsg.): Organisation und Zivilgesellschaft. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–8.
- Sutter, Tilmann (2008): Systemtheorie. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 160–165.
- Wittpoth, Jürgen (2003): Erziehung – Bildung – lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In: Rustemeyer, Dirk (Hrsg.): Erziehung in der Moderne. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 509–520.
- Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Internetquellen

- Casale, Rita/Kessler, Fabian (2020): Corona-Gespräch 7: Regierungshandeln als ‚Massenerziehung‘? Erziehungs- und politisch-theoretische Reflexionen zu Corona. <https://video.uni-wuppertal.de/portal/Play/dfd94023447c40708141da847a6e5f561d>. [Zugriff: 09.06.2020].
- Myrrhe, Anke (2020): Weitere Maßnahmen für Berlin. Verordnung für die Ausgangsbeschränkung ist schon fertig. www.tagesspiegel.de/berlin/weiteremassnahmen-fuer-berlin-verordnung-fuer-die-ausgangsbeschaenkung-ist-schon-fertig/25669348.html. [Zugriff: 23.03.2020].
- Nohl, Arnd-Michael (2020): Massenerziehung zum solidarischen Handeln. www.merkur-zeitschrift.de/2020/05/07/massenerziehung-zum-solidarischen-handeln/. [Zugriff: 07.05.2020].

III Gesellschaft, Politik und Haltungen

Haltung und Kritik. Erziehungswissenschaft im Lichte rechtsradikaler Diskurse über Bildung und Schule

Sabine Andresen, Lukas Dintenfelder

1 Das zuschauerhafte Verhältnis zur Wirklichkeit verlassen – zur Einleitung

Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Familienleben und der Lehrberuf Themen und Aktionsfelder antidemokratischer Akteure sind (Andresen 2018). Das ist der Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags im Kontext des Sammelbandes, der sich mit der Frage nach „Haltungen“ als einer Schnittstelle zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung, pädagogischer Praxis und gesellschaftlichen Werten und Phänomenen befasst.¹ Haltung ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht klar umrissen und taucht in unterschiedlichen Anwendungsfeldern auf. Wir nutzen den Begriff der Haltung für eine Anfrage an die Erziehungswissenschaft angesichts antidemokratischer Diskurse über pädagogische Konzepte, Themen und Praxen. Hierzu schließen wir an eine Argumentation Theodor W. Adornos an. In einem Vortrag vor Studierenden in Wien 1967 über „Aspekte des neuen Rechtsradikalismus“ reagierte Adorno (2019) auf das Erstarken der Partei NPD in der Bundesrepublik und nahm als Wissenschaftler, aber auch als „Zeitzeuge“ (Weiß 2019: 62) eine gesellschaftspolitische Einordnung vor (Adorno 2019). Adorno thematisiert gesellschaftliche und ökonomische Strukturen, vor deren Hintergrund sich rechtsradikale Überzeugungen entfaltet haben (Weiß 2019) und greift die sozialpsychologischen Befunde zum Autoritarismus auf.

Vermutlich angesichts des jungen Publikums – Studierende unterschiedlicher Disziplinen – nimmt er in dem Vortrag zudem die Frage vorweg, wie der rechtsradikalen Öffentlichkeit zu begegnen sei. Seine am Ende des Vortrags formulierte Adressierung des Publikums liest

1 Siehe Einführungstext zu der gleichnamigen Jahrestagung der QBBF im September 2019 in Nürnberg. <https://www.paedagogik.phil.fau.de/qbbf2019/> [Zugriff: 04.07.2022].

sich somit als eine Anfrage an Haltungen des „politischen Subjekts“ (Adorno 2019: 55):

Vielleicht sind manche unter Ihnen, die mich fragen werden oder die mich fragen würden, wie ich nun über die Zukunft des Rechtsradikalismus denke. Ich halte diese Frage für falsch, denn sie ist viel zu kontemplativ. In dieser Art des Denkens, die solche Dinge von vornherein ansieht wie Naturkatastrophen, über die man Voraussagen macht wie über Wirbelwinde oder über Wetterkatastrophen, da steckt bereits eine Art von Resignation drin, durch die man sich selbst als politisches Subjekt eigentlich ausschaltet, es steckt darin ein schlecht zuschauerhaftes Verhältnis zur Wirklichkeit. Wie diese Dinge weitergehen und die Verantwortung dafür, wie sie weitergehen, das ist in letzter Instanz an uns. (Ebd.)

Adorno nutzte 1967 den Begriff des „neuen Rechtsradikalismus“ und wir haben uns entschieden, dies für diesen Beitrag zu übernehmen und damit antidemokratische Aspekte zu adressieren. Die Begrifflichkeiten werden insgesamt kontrovers diskutiert und Abgrenzungen erweisen sich als schwierig, einzelne Definitionen als unzureichend (Andresen 2018). Salzborn (2018) hat dafür sensibilisiert, dass unterschiedliche Begriffe bzw. Wörter nicht ein und dasselbe Phänomen bezeichnen, Heitmeyer, Freiheit und Sitzer (2020: 19) betonen, dass „Definitions-markierungen“ nötig seien.

Sich selbst als politisches Subjekt nicht auszuschalten, ist für uns der erste Anknüpfungspunkt an die Betrachtung von Haltungen angesichts der Entwicklung rechtsradikaler Akteure, ihrer Diskurse, Organisationsformen und Aktivitäten in der Gegenwart. Den zweiten Anknüpfungspunkt sehen wir in der Anfrage an Verantwortung der Erziehungswissenschaft in einer Wirklichkeit, in der die Pädagogik ebenso wie die erziehungswissenschaftliche Forschung auch Gegenstand antidemokratischer und rechtsradikaler Diskurse sind. Adornos Kritik an einem „schlecht zuschauerhaften Verhältnis zur Wirklichkeit“ greifen wir auf, um zu begründen, warum wir die Erziehungswissenschaft in der Verantwortung sehen, mit ihren Methoden, Begriffen und Theorien einen Beitrag zur Beschreibung, Analyse und Kritik der rechtsradikal und antidemokratisch anmutenden Vereinnahmung von Erziehung und Bildung zu leisten.

Angesichts der Präsenz und Wirkung durch „Rechte Bedrohungsallianzen“ (Heitmeyer/Freiheit/Sitzer 2020) nicht nur in Deutschland, sondern über den gesamten Globus verteilt, sowie der vielfach bekundeten Zielsetzung rechter Akteure, öffentliche Diskursräume mithilfe ihrer Narrative zu gestalten, darüber gesellschaftliche Spaltungen zu

betreiben und politischen sowie zivilgesellschaftlichen Einfluss zu erhalten (Andresen 2019), stellen sich Fragen an politische Subjekte und wissenschaftliche Disziplinen.

Im Anschluss an diese Einleitung wird im zweiten Abschnitt nach bislang vorliegenden Befunden zu antidemokratischen, rechtsradikalen Diskursen über die Themenfelder Erziehung und Bildung gefragt.² Im dritten Abschnitt werden ein Überblick über den Diskurskorpus und ein Einblick in das methodische Vorgehen gegeben. Der vierte Abschnitt bildet mit der Analyse des Diskurses über Schule und Bildung anhand ausgewählter Schlüsselkategorien das Zentrum des Beitrags. Wir schließen mit einer Diskussion der Ergebnisse.

2 Erziehung und Bildung im Fokus rechtsradikaler Thematisierungen – Stand der Forschung

In diesem Abschnitt geben wir zunächst einen Überblick über vorliegende wissenschaftliche Annäherungen an rechtsradikale Diskurse im Themenfeld Erziehung und Bildung. Diese können auch für pädagogische Praxisfelder relevant sein. Das belegen beispielsweise Forderungen der AfD-Fraktionen im Bund und auf Länderebene, die Förderung der Geschlechterforschung einzustellen, oder auf kommunaler Ebene, einschlägige pädagogische Projekte wie feministische Mädchenarbeit ideologisch zu hinterfragen (Hafeneger et al. 2020). In einer ersten Annäherung und mit der Methode einer „wilden“ Recherche und Diskursanalyse sind drei Modi der Thematisierung von Erziehung, Bildung und Familie identifiziert worden: Entlarvung, Skandalisierung und Versprechungen von Entschiedenheit und Handlungsfähigkeit (Andresen 2018). An diese Befunde wird angeschlossen, denn in der Untersuchung konnte insbesondere die Abwertung liberaler³ Erziehung „als irrational, schwach und widersprüchlich“ (ebd.: 769) im „Modus der Entlarvung“ (ebd.) und unter Verwendung „ironischer

2 In der Vortragsfassung von September 2019 wurde noch ausführlich und durchaus positiv auf das Buch von Cornelia Koppetsch eingegangen und auf ihre Überlegungen, dass viele kritikwürdige Themen in liberalen Milieus ausgeblendet würden. Vor den Plagiatsvorwürfen hat insbesondere die kritische Auseinandersetzung von Uhlig (2019) dazu geführt, den eigenen Argumentationsgang zu hinterfragen und anders anzusetzen.

3 An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die antiliberalen Stoßrichtung neurechter Akteur*innen projektiv ist. Abgelehnt wird so, was in der eigenen Perspektive als liberal gilt und bspw. Universalismus, Liberalismus, Marxismus oder Feminismus einschließt (Weber 1997: 19, 47f.).

Sprache“ (ebd.) identifiziert werden. Zudem werden über den Modus der „Skandalisierung“ (ebd.: 770) Drohszenarien entworfen, in denen „die Gefährdung des deutschen Kindes und der deutschen Kindheit“ (ebd.) konstruiert werden.

Als Gegenbild liberaler Erziehung wurde die Erziehung zu ausgewählten Werten und Tugenden wie „Tatkraft, Mut und Wille zur Entscheidung“ (ebd.: 783) aufgezeigt. Im Kern erweisen sich solche Erziehungsvorstellungen durchaus als anschlussfähig an die Propaganda faschistischer und soldatischer Männlichkeit (Mosse 1997). Damit greift der Beitrag auch einen Befund aus der Studie zur politischen Bildung auf (Dintenfelder 2021). In dieser als politikwissenschaftliche Masterarbeit eingereichten Diskursanalyse ist der Modus des Kampfes herausgearbeitet worden.

Dem geht auch Meike S. Baader (2020) nach und rekonstruiert in einem Beitrag neurechte⁴ Kampfbegriffe wie „Umerziehung“ oder „Genderideologie“. In diesem Zusammenhang, so Baader (ebd.: 132f.), gehe es primär um die Ablehnung „der 68er“, in der sich die antiliberalen und antiindividualistische Basis des neurechten Deutungsrahmens zeige. Darüber hinaus würde über „68“ als Kampfbegriff auch das als liberal gescholtene Verständnis von Autorität zurückgewiesen und eine „Rückkehr der Autorität“ (ebd.: 134) gefordert, auch um einer „Feminisierung von Erziehung“ (ebd.) entgegenzutreten. „Umerziehung“ und „Genderideologie“ eignen sich, folgt man der Analyse Baaders, auch für die Ausweitung der Diskursarena. So weise beispielsweise der pensionierte Lehrer und langjährige Funktionär im Deutschen Lehrerverband, Josef Kraus, in verschiedenen Publikationen den sogenannten „68ern“ Umerziehungsabsichten zu. Er ziehe eine direkte Verbindung zwischen „den 68ern“ und einer angeblichen „Umerziehung“ (ebd.). In Kraus' Vorwurf der „Umerziehung“ tauchten Narrative des Antifeminismus, die Kritik an pädagogischen Gleichheitsidealen sowie geschichtsrevisionistische und teils verschwörungstheoretische Denkmuster auf (ebd.).

Auch in einem weiteren Kampfbegriff, dem der „Genderideologie“, so Baader, tritt Antifeminismus als „zentraler Bestandteil neurechter Positionierungen und Mobilisierungen“ hervor (ebd.: 138). Darüber werde die Sorge um den „Erhalt der klassischen Kernfamilie, ihrer Reproduktionsfunktion und dem Aufwachsen von Kindern“ (ebd.: 141) thematisiert.

4 Mit Samuel Salzborn (2018: 74ff.) kann die Neue Rechte als Teil des Rechtsradikalismus verstanden werden.

Anhand dessen lässt sich die Frage nach der Anschlussfähigkeit rechtsradikaler Thematisierungen von Pädagogik als „Türöffner in verschiedene gesellschaftliche Kontexte und Diskursarenen“ stellen (Andresen 2018: 770). Diese Herstellung von Anschlussfähigkeiten wird auch durch die mit Erziehung und Bildung häufig einhergehende Emotionalisierung ermöglicht.

Christoph Haker und Lukas Otterspeer (2019: 12) verweisen zudem auf das „Element eines konservativen Verständnisses von Hochkultur und Bildung“ und heben hervor, dass „[d]as in der Pädagogik verbreitete Hochhalten von Erziehungs- und Bildungsidealen“ (ebd.) und die anschließende Hierarchie zwischen gebildet und ungebildet Wirkung entfalte.

Darüber hinaus sind die Analysen zu Caroline Sommerfelds (2019) Monographie über Erziehung von Hans-Joachim von Olberg (2020) und Sieglinde Jornitz (2020) aufschlussreich. Die Philosophin Sommerfeld publiziert seit mehreren Jahren regelmäßig u. a. im neurechten Antaios-Verlag und befasst sich intensiv mit Bildungs- und Erziehungsfragen, aber auch mit radikalisierten Lebensstilfragen (Heide 2020).

Auf der sprachlich-formalen Ebene sei Sommerfelds Buch durch „Unterstellungen“ (Jornitz 2020: 33), selektive Zitation, die Anlehnung an „akademisches Schreiben“ (ebd.: 35), „eine eklektizistische Zurschaustellung“ (ebd.: 36) und durch Pathos gekennzeichnet (ebd.: 33ff.). In Anlehnung an den Sprachwissenschaftler Heinrich Detering charakterisiert Jornitz „Sommerfelds Schreibgestus [...] als eine Form einer ‚manipulative[n] Rhetorik des Behauptens und Ausweichens‘“ (Detering 2019, zit. n. Jornitz 2020: 43), wodurch ebenfalls ein Zugang zu Diskursarenen und -feldern verschafft werden kann. Das Buch sei durch ein „Wir der Erziehung“ (Jornitz 2020: 37) bestimmt und grenze sich scharf von der „anderen“ Erziehung, die von Sommerfeld als eine Art antiautoritäre Negation von Erziehung beschrieben wird, ab (Jornitz 2020: 39; Olberg 2020). Sommerfeld versucht, das „Wir“ der Erziehung in „zehn positiven Grundsätze[n] rechter Erziehung“ (Olberg 2020: 250) auszuformulieren. Dafür präsentiert sie eine Mischung „aus konservativ-konformistischen und autoritär-direktiven, aber gelegentlich auch aus christlich-orthodoxen und mütterlich-nachsichtigen Maximen“ (ebd.: 250f.).

Von Olberg (ebd.: 251) verortet Sommerfelds Ausführungen in der Tradition „völkischer Erziehungskonzeptionen aus dem 19. und 20. Jahrhundert“. Sie berufe sich auf die Reformpädagogik nach Rudolf Steiner, Maria Montessori sowie Peter Petersen, für die Erziehungswis-

senschaft hebt sie Wolfgang Brezinka hervor. Den Bezug zur Reformpädagogik bewertet Jornitz als Versuch der „Wiederherstellung einer Kontinuität“ (Jornitz 2020: 40). Ganz im Sinne der konservativ-revolutionären „Traditionsbildung im Rahmen einer rechten Denker-, Publizisten- und Vorbilderfamilie“ (Kubitschek 2010: 22) sei Sommerfelds Abhandlung über Erziehung die versuchte (Re-)Konstruktion einer explizit konservativ-revolutionären Geschichte der Pädagogik und der Glättung von Widersprüchen (Jornitz 2020: 41). Von Olberg (2020: 253) schließt aus seiner Analyse die Intention der Autorin, nicht nur ein neu-rechtes, sondern auch „ein konservatives Publikum, das mit der ganzen Modernisierung und Globalisierung fremdelt“, zu erreichen.

Folgt man also dem bisherigen Forschungsstand, so ist neben der Analyse von Modi, Narrativen und Strategien vor allem das Ansinnen, in weiteren Diskursarenen wahrgenommen und diskutiert zu werden, ein wichtiger Befund. Für unsere Analyse ergibt sich daraus die an Adorno anschließende Aufforderung, sich mit dem rechtsradikalen Diskurs über Erziehung und Bildung und zugrunde liegenden politischen, ökonomischen und zivilgesellschaftlichen Kontroversen aktiv zu befassen.

3 Zum methodischen Vorgehen und Materialkorpus

Zum Materialkorpus

Neben der Familie erweist sich die Schule als Institution, über die rechtsradikale Thematisierungen von Erziehung und Bildung laufen. Dies hat eine systematisch angelegte Sichtung von Beiträgen ergeben. Dafür wurden die Artikel in der *Sezession im Netz*⁵, die zwischen Anfang 2015 und Sommer 2020 erschienen sind, auf die Thematisierung verschiedener pädagogischer Felder durchsucht. Im Korpus der hier vorgelegten Analyse zur Schule befinden sich 60 Artikel von 10 verschiedenen Autor*innen. Die Autor*innen mit den meisten Artikeln in Bezug auf Schule sind Ellen Kositzka (26 Artikel), Heino Bosselmann (14 Artikel) sowie Caroline Sommerfeld (10 Artikel). Mit 50 von 60 Artikeln stammt der Großteil der Artikel von diesen drei Autor*innen. Im Vergleich dazu sind es bei den anderen Autor*innen zwischen einem und drei Artikeln. Aus diesem Grund wird bei der Beschreibung des Materialkorpus insbesondere auf Bosselmann, Kositzka und Sommer-

5 Der Blog *Sezession im Netz* ist im Umfeld des neurechten Instituts für Staatspolitik angesiedelt.

feld eingegangen. Bosselmann, von Beruf Lehrer, schreibt allgemein über Pädagogik und Schule und publiziert auf mehreren Plattformen der antidemokratischen Rechten. Im Falle Kositzas handelt es sich vor allem um Artikel aus ihrer Kolumne „Das war’s“ sowie um Rezensionen von Büchern mit pädagogischem Bezug. Sommerfeld verfasst ebenso wie Kositzka Rezensionen und Leseempfehlungen, beschäftigt sich aber auch mit pädagogischen Konzepten und der Forschung, vor allem geht sie auf Waldorfpädagogik ein.

Zur Auswertung

Für die Analyse der Texte des Materialkorpus war die Frage nach der Thematisierung von Bildung und Schule handlungsleitend. Dabei war von Interesse, *welche* Themen von den Autor*innen *wie* angesprochen werden und *was* dadurch mit verhandelt wird. Bei der Analyse wurden im Anschluss an Andresen (2018: 772) die „Vorgehensschritte, [...] sorgsames Lesen der Texte, Codierung, Decodierung und Kontextualisierung“ vorgenommen. Das methodische Vorgehen wurde außerdem von Ansätzen Kritischer Diskursforschung inspiriert (Wodak 2019). Die Vertreter*innen des Wiener Ansatzes der Kritischen Diskursforschung, De Cilia et al. (2020: 7), unterscheiden die Analyseebenen „Themen eines Diskurses“, „[d]iskursive Strategien“ sowie „[s]prachliche Mittel“. Die Analyseebenen der Themen sowie der sprachlichen Mittel ermöglichen es, die genannten Fragen nach Themenfeldern und Thematisierungsweisen zu analysieren. Die Berücksichtigung diskursiver Strategien, die mit Wodak et al. (1998: 75) „als eine Art mehr oder weniger automatisierter oder aber bewußter, auf den verschiedenen Ebenen der mentalen Organisation angesiedelter, mehr oder weniger elaborierter Handlungspläne“ verstanden werden können, bietet des Weiteren die Möglichkeit, den mehr oder weniger intentionalen Zugriff rechtsradikaler Akteur*innen auf die Felder Bildung und Schule und damit verbundene Anschlussmöglichkeiten an gesamtgesellschaftlich vorhandene Muster des Sprechens über Pädagogik und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen herauszuarbeiten. Im Folgenden werden zunächst die allgemeinen Charakteristika der analysierten Texte besprochen. Danach werden die in dem Materialkorpus besprochenen Themenfelder beschrieben und analysiert.

4 Bildung und Schule herausgefordert durch Dekadenz und Verfall – ausgewählte Ergebnisse des rechtsradikalen Diskurses

Wie die Schule der Gegenwart thematisiert und mit welchen Zuschreibungen sie verbunden ist, soll im Folgenden erstens anhand der Thematisierung von Bildung und zweitens bezogen auf die Kommentierung der zentralen Bildungsreform von der Halbtags- zur Ganztagschule vorgestellt werden.⁶ Damit ist auch die Anfrage an mögliche Anschlussstellen kritischer Diskussionen über praktisch pädagogische und erziehungswissenschaftliche Kontroversen verbunden. Die für die Analyse herangezogenen 50 Texte von Kositzka, Sommerfeld und Bosselmann sind heterogen. Was sie eint, ist ein gemeinsamer Ausgangspunkt, nämlich die Zuschreibung von Dekadenz und Verfall des gegenwärtigen Bildungssystems. Beides wird an der Institution Schule, insbesondere an der Leistungsfähigkeit gymnasialer Bildung festgemacht.

Auf einer stilistischen Ebene arbeiten die Texte mit Anekdoten, Phrasen und Worthülsen sowie eher oberflächlichen Verweisen auf Mythen, Theorien, Forschung, die zwar inhaltsschwer daherkommen, aber wenig Inhalt transportieren.⁷ „Bildungshuberei“ (Stahl 2019: 103) und „name-dropping“ (Billig 2013: 50) sind allerdings mehr als die bloßen Inszenierungen einer intellektuellen Fassade. Hier könnte von einem neurechten „jargon“ (ebd.: 71) gesprochen werden, der einerseits ein Gefühl der Zugehörigkeit und Legitimation für das Selbstverständnis einer neurechten Bildungselite liefert und andererseits „Ausdruck“ (Haas 2020: 167) des „propagierten konservativ-traditionellen Lebensstils“ (ebd.) sowie „Praxis des Widerstands“ (ebd.) ist. Es wird kritisch zu prüfen sein, ob die in diesen Texten enthaltenen Phrasen und Wort-

6 Die Thematisierung von Bildung und Ganztagschule bilden nur einen kleinen Ausschnitt der im Korpus angeschnittenen Felder ab. So finden sich außerdem bspw. die Thematisierung von Akteur*innen im Schulkontext oder Geschlecht.

7 Prägnantester Vertreter ist dabei Heino Bosselmann. Teilweise klingen seine Texte fast wie Kalendersprüche. Außerdem werden Argumente hinter den Phrasen kaum ausgeführt, es wird irgendwas in den Raum gestellt und man weiß weder, woher der Schluss kommt, noch, was die Konsequenz wäre. Exemplarisch: „Es geht – nicht nur in der Schule – wieder mal viel mehr um Bekenntnisse als um Erkenntnisse“, „Dies allein ermöglicht genaue Positionierungen und so qualifizierte wie differenzierte Urteile. Gegenwärtig wird zu viel geurteilt bei zu wenig Kenntnis“, „Glauben ist nicht Wissen, aber Bekenntnisse fallen leichter als Erkenntnisse“ (alle Bosselmann 2019a: o.S.)

hüllen, die Werte oder Idealvorstellungen in Bezug auf Pädagogik andeuten, Anschlussmöglichkeiten an weithin etablierte Diskurse einer demokratischen Pädagogik bieten.

Nur überblicksartig kann auf die Referenzautor*innen der drei hier genauer analysierten Aktivist*innen eingegangen werden. Dies dient als weiterer Zugang zu Erkenntnissen über die Diskursgestaltung im rechtsradikalen Milieu. Die erste Gruppe von Autor*innen, auf die Bezug genommen wird, sind dem rechtskonservativen bis antiliberalen Kontext zuzuordnen, die sich gleichwohl noch in demokratischen Milieus bewegen. Zu nennen wären hier Birgit Kelle (CDU-Mitglied, Talkshowgast, Artikel in (anti-)demokratischen Publikationsorganen) oder Bernhard Lassahn (PEN-Zentrum, eigentümlich.frei, Achse des Guten, Käpt'n Blaubär). Als zweite Gruppe sind Autor*innen anzusehen, die fester Bestandteil der antidemokratischen Rechten sind. Empfohlen wird in dem von uns analysierten Materialkorpus die Lektüre von Akif Pirinçci, Karlheinz Weißmann oder Martin Voigt. In die dritte Gruppe sind Wissenschaftler*innen einzuordnen, die sich eher populärwissenschaftlich mit Pädagogik auseinandersetzen. Dazu zählen Christoph Türcke, dessen Rezeption durch Ellen Kositzka bei Otterspeer und Hacker (2019) besprochen wird, oder der Psychologieprofessor Manfred Spitzer. Zuletzt zu nennen wären Autor*innen, die aus ihrer teilweise pädagogischen Praxis berichten und ebenfalls populäre Sachliteratur verfassen. Diese Gruppe ist heterogener als die anderen drei Gruppen. Hierzu zählen der schwedische Psychiater David Eberhard, die Lehrerin Julia Wöllenstein oder der viel besprochene Psychiater Michael Winterhoff.

Narrative der Bildung im rechten Spektrum

Bildung erweist sich auch in diesen Diskursen zunächst als weit auslegbarer Begriff, der einerseits einen großen Deutungsspielraum lässt. Andererseits wird Bildung aber sehr eng gefasst und auf Leistungsbereitschaft, Selektion und Tradition zugeschnitten. Dies lässt sich insbesondere anhand der Texte von Bosselmann herausarbeiten. Als Kampfbegriff im Sinne Baaders (2020) wird ein liberales Bildungsverständnis herangezogen, wobei meist ungeklärt bleibt, wie dieses, auch im Rückgriff auf die deutsche oder europäische Bildungsgeschichte, exakt zu definieren sei. Der Lehrer Bosselmann lehnt beispielsweise jene liberalen Bildungsvorstellungen ab, in denen das „rousseauistische Menschenbild“ (Bosselmann 2019c: o.S.) erkennbar sei. Hier wird vermutlich auf die Idee der menschlichen Vervollkommnungsfähigkeit,

die Perfectibilité, abgehoben sowie auf Rousseaus oftmals missverständene Vorstellungen von Freiheit. Nicht auf Rousseau solle man sich beziehen, so Bosselmann, bei Fragen der Bildung und des damit verbundenen Menschenbildes sei eine Orientierung an „der Auffassung Arnold Gehlens vom Menschen als ‚Mängelwesen‘“⁸ weiterführend (ebd.).

Mit diesem Rekurs geht es Bosselmann primär um Fragen des effektiven Lernens. Er plädiert für „Leistungsorientierung, Selbstüberwindung und Anstrengungsbereitschaft“ (ebd.), Tugenden bzw. Fähigkeiten, die den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln seien. Das vermeintliche Fehlen anstrengungsbereiter Schüler*innen wird erstens als Beleg für Dekadenz im Pädagogischen und zweitens als Resultat falscher pädagogischer Überzeugungen deklariert. Nun sind Diskussionen über intrinsische Motivation, über Leistungskurven und Problemlösungsbereitschaft auch Themen schulpädagogischer und lernpsychologischer Forschung. In diesem Diskurs dient der Verweis darauf jedoch primär der an Bildung festgemachten Spaltung zwischen heroisch anmutender Leistungsbereitschaft auf der einen Seite und einer Orientierung an einem Lernbegriff, der Lernen „ausschließlich freud- und lustvoll“ (ebd.) definiere, auf der anderen Seite.

Bosselmann greift durchaus eine empirische Bildungsforschung an und schlägt eine Orientierung an geisteswissenschaftlicher Bildung und Allgemeinbildung vor. Hierzu äußert sich auch Kositzka:

Der Punkt ist, daß ich als erziehungs-, wertebewußte und (in Maßen) ehrgeizige Mutter seit ungefähr fünfzehn Jahren unglaublich viel Zeit aufwende, meinen [sic!] Kindern mit einem bescheidenen Kanon an schöngeistigen, geschichtlichen und religiösen Inhalten vertraut zu machen. Die Schule leistet das nicht nur nicht (es gibt Ausnahmen, etwa in den ganz niedrigen und besonders in den hohen Klassen – hängt eventuell von der Schule ab ...), sie arbeitet dagegen. Dabei sind meine Vorstellungen von einem Richtsatz grundständiger Bildung mitnichten ideologisch überformt, sie sind überzeitlich und in etwa angelehnt an ein humanistisches Bildungsideal. [...] Meine private Sammlung an Bildungsblüten könnte hunderte Seiten füllen; allein, ein solches Pamphlet wäre völlig unproduktiv. Dauernd muß man selbst – als Mutter und Vater – Schulweisheiten geraderücken, auf gute Musik, gute Literatur, die „ganze Geschichte“, auf Bibel und Tradition hinweisen. Man muß mit den Kindern

8 Der Begriff des „Mängelwesens“ geht auf den Soziologen Arnold Gehlen zurück. Ulrike Baureithel (o.J.: o.S.) fasst die neurechte Rezeption Gehlens folgendermaßen zusammen: „Anti-liberaler Affekt, Anti-Individualismus, autoritär-disziplinierende Außenleitung, Leistungsethos und das Primat der Nation unter Ablehnung aller ‚Superstrukturen‘“.

selbst studieren, lesen, hören, schauen – zumindest, wenn man sich seine Kinder nicht als nummernförmige und echoende Apparate mit Hitwissen und tönerer Zeitgeistweisheit wünscht. (Kositza 2015: o.S.)

Der Begriff des „humanistischen Bildungsideals“ bei Kositza und der fehlenden Allgemeinbildung, der Klage über mangelhafte Kenntnisse in der Gegenwart bei Bosselmann dienen als Beleg für Dekadenz und Verfall. Die Verbeugung vor einem kulturbürgerlichen Bildungsbegriff zielt auf Zugänge in weitere Diskursarenen. In diesen teils mit Ressentiment vorgebrachten Tonfall mischen sich Vorschläge zur Vertiefung von Bildungsvorgängen sowie eine formelhaft vorgebrachte Forderung nach Übung: „Übungen im Handwerk und in der Technik, um den Schulgarten, um Handschrift, um Kunst, um Musik, um Chorsingen und Sport“ (Bosselmann 2019c: o.S.).

Der Gegenbegriff zu Bildung ist in diesem Diskurs der Begriff der Kompetenz. Mithilfe der Zurückweisung von Kompetenzorientierung wird ein allgemeiner Verfall des Wissens und grundlegender Fähigkeiten von Schüler*innen beklagt. Gerade bei Bosselmann ist der Verlust der Grundkenntnisse Lesen, Schreiben, Rechnen als Folge einer verfehlten Bildungspolitik ein Dauerthema. Die Orientierung an Kompetenzen und Methoden verdrängt in dieser Argumentation „Sach- und Fachkompetenzen“ (Kositza 2016: o.S.). Dies gehe gar so weit, dass das Abitur nichts mehr wert sei, da die Abiturient*innen „nicht durchweg qualifiziert zu lesen und zu schreiben vermögen“ (Bosselmann 2019b: o.S.). Als Konsequenz seien auch Studierende nicht mehr in der Lage, „einen ausführlichen Beitrag des F.A.Z.-Feuilletons durchzulesen“ (ebd.).

Auf der bildungs- und schulpolitischen Ebene resultiert aus diesen Vorstellungen ein deutlicher Selektionsauftrag einerseits und eine Abkehr von individueller Förderung andererseits. Verwiesen wird auf notwendige gesellschaftliche Hierarchien, die über das Schulsystem moderiert werden sollen:

Bildung, die es mit verschiedenen Eignungen ernst meint, muß selektieren, idealerweise frühzeitig. Eine modern verstandene Dreigliedrigkeit – seit Jahrzehnten verteuftelt – wäre ebenso angemessen wie die Beibehaltung der Sonderschulen, die über Jahrzehnte eine hervorragende Arbeit leisteten und in sich für eine erfolgreiche Inklusion sorgten. [...] Es bedürfte neu einzurichtender Haupt- und Sonderschulen, deren Besuch gerade nicht „diskriminiert“, sondern eine solide Bildung für künftige Handwerker und Arbeiter bereithält, die dort praxistaugliches Wissen erwerben. Ebenso könnten neue Realschulen wieder Realien vermitteln und Heranwachsende für Tätigkeiten im

gesellschaftlichen Mittelbau vorbereiten, ohne daß diese Aspiranten für eine normale Lehrstelle durch das Gymnasium hindurch müßten, mithin etwa für die Verwaltung, für den Handel und Banken, für medizinische Facharbeit und für durchaus qualifizierte Bereichsleitungen, bspw. in der Pflege. Das Gymnasium bliebe so echten Talenten vorbehalten, die einer wissenschaftlichen oder Lehrtätigkeit entgegensehen. Alle Abschlüsse sollten wieder redlich erarbeitet anstatt über stetige Senkung der Anforderungen und Entwertung der Zensur lediglich zuerkannt werden, was gegenwärtig die Folge hat, daß allzu viele das Studium und sogar die Lehre abbrechen. (Bosselmann 2019c: o.S.)

Bosselmann bedient in diesem Textauszug auch die gegenwärtigen kritischen Diskussionen über das Verhältnis von Studium und Berufsausbildung und er adressiert die Idee der passenden, im Sinne biologisch festgeschriebener „Eignung“. Zu dieser von Herausforderungen der Gegenwart vollkommen befreiten Rückwärtsgewandtheit passt durchaus seine Betonung der Körperertüchtigung. Diese mutet teilweise militärisch an und er verknüpft sie mit Ideen von „Ausleseprozessen“:

Sport, der erlebbar macht, wie man an seine Grenzen geht und diese überwindet. Wehrfähigkeit? Vormilitärische und militärische Ausbildung sind intensive Schulungen des eigenen Selbst, weil das Militärische mit dem Kampf und dem Tod, dem Bestehen (oder Versagen) im Risiko und in quasi radikaler Kontingenz, dem Opfer, dem Sieg oder der Niederlagen, also durchweg mit Extremen konfrontiert und zudem befähigen wird zu Kameradschaft und Uneigennützigkeit, zu Unterordnung unter ein Ziel oder den Befehl einerseits, andererseits zur Entschlossenheit, zur Führung und zur Übernahme von Verantwortung. Im Kampf, auch im nur geübten, lernt man sich und den anderen kennen. (Bosselmann 2020: o.S.)

Bosselmann militarisiert mit solchen Äußerungen den Bildungsbegriff und zieht daraus Schlussfolgerungen für individuelle Bildungsprozesse, die insbesondere in einer hegemonial männlichen Prägung durch Grenzüberschreitung, dem Willen zum Risiko und der Gleichzeitigkeit von Kameradschaft und Unterordnung geprägt sind. In diesem Bildungsdiskurs, das hat Bröckling (2020) markant herausgearbeitet, geht es auch um Heldentum. Männlich gedachte Helden

definieren Wertehorizonte, propagieren ein von Kampf, Opfer und Ehre geprägtes Ethos und unterstellen einen hierarchisch gegliederten Raum des Sozialen, in dem die einen zu führen berufen sind und die anderen zu folgen haben. Die erzieherischen Anrufungen übersetzen sich zwar nicht bruchlos in heroische Verhaltensdispositionen, sie verpuffen aber auch nicht ohne Rückstände, sondern hinterlassen Spuren auch bei jenen, die es am Ende selbst nicht zum Helden bringen. (Ebd.: 69)

Zur rechtsradikalen Kritik an der Ganztagschule

Seit Beginn der 2000er Jahre gibt es in Deutschland intensive Reformbestrebungen zum Ausbau von Ganztagschulen, dies ist insbesondere mit dem Bundesprogramm „Investition Zukunft Bildung und Betreuung“ verbunden. Die Forschung zum Ganztagschulenausbau in Deutschland wird durch die vom BMBF (o.J.) geförderte StEG-Studie repräsentiert. Diese Reformbestrebungen werden in dem hier untersuchten Materialkorpus zum Feind von Bildung erklärt und als Beweis für eine Unterordnung unter den Gedanken einer Gleichheit durch Bildung, einer „quasimarxistische[n] Grundidee“ (Bosselmann 2019d: o.S.) angeführt. Bosselmann schreibt dazu:

Alle natur- oder sozialbedingten Nachteile fielen weg oder würden vermeintlich gerecht einivelliert [sic!], wenn nur alle gemeinsam aus der als ungerecht empfundenen gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren Divergenzen und Differenzen herausgehalten in der Hermetik des Schulhauses geschützt wären, wo unter Glas eine so glückliche wie sinnvolle und bildsame Kindheit und Jugend stattzufinden hat. Unter kompetenter Anleitung und Führung pädagogischen Fachpersonals. Marxistisch daran: Richtet man dem Menschen nur die richtigen sozialökonomischen und kulturellen Bedingungen ein, notfalls künstlich im Modell Schule, so wird er so gut geraten, wie er seiner Natur nach oder kraft erworbener Vernunft eben ist oder sein kann. (Ebd.)

Auffällig ist hier das für die Neue Rechte fundamentale, soziobiologische Verständnis von Gesellschaft und Menschen (Weber 1997: 38ff.). Selektion und Hierarchien können so als soziobiologisch gegeben betrachtet werden, während die Forderung von Gleichheit als ein Grund für die Errichtung von Ganztagschulen „unnatürlich“ sei. Ähnlich dem Diskurs über Inklusion in diesem Diskursmilieu eignet sich die Kritik an Ganztagschulen auch dazu, den Vorwurf der „Umerziehung“ und eines totalitären Zugriffs auf Kinder zu erheben. Ziel sei es, „die Kinder gefälligst ganztägig in der Schule zu internieren, um dort hinter Glas den totalen Zugriff auf sie zu sichern“ (Bosselmann 2019b: o.S.).

Die Ablehnung der Ganztagschule wird darüber hinaus als Kampf für das Wohl der Kinder proklamiert und einem spezifischen Freiheitsverständnis gegenübergestellt: „Aber unser einst freies Spielen und Gestalten wurde durch ein System obligatorischer Zwangsvereinnahmung ersetzt“ (Bosselmann 2019d: o.S.). Interessant ist darüber hinaus eine sozialpolitische Wendung, die sich im folgenden Zitat zeigt und auch in einer ersten Analyse zur Thematisierung von Armut (Andresen 2018) schon auftaucht:

Das Mantra, soziale Herkunft bestimme den Schulerfolg, verdächtigt die Reste bildungsbürgerlichen Milieus eines falschen Elitedenkens und unterstellt ihnen quasi unlautere Vorteile, setzt andererseits aber ärmere Familien in Richtung kultureller Asozialität herab, verbunden mit der Forderung, doch gerade deren unterprivilegierte Kinder besser der staatlichen Erziehung zu überlassen. Ganztags, klar. (Bosselmann 2019b: o.S.)

Auffällig ist die deutliche Zurückweisung des Reformprozesses zur Einrichtung von Ganztagschulen und der damit verbundenen Ziele des Abbaus von herkunftsbedingter Ungleichheit. Dies haben wir insbesondere anhand der zitierten Texte herausgestellt. Darüber hinaus zeigt sich der Wechsel zwischen der an Selektion orientierten Vorstellung zum Schulsystem hier und der Kritik am elitären Gestus eines als liberal deklarierten Bildungsbürgertums dort. Deutlich wird an der in diesem Abschnitt lediglich in Auszügen vorgestellten Analyse, dass und wie über Schulthemen gesamtgesellschaftliche Diskursarenen beschritten werden. Dies ist aber weder ein neues Phänomen noch bleibt es auf rechtsradikale Diskurse beschränkt. In den hier untersuchten Texten tritt neben den bereits in sich teils widersprüchlichen Argumentationsgängen insbesondere das Verächtlichmachen von anderen markant hervor.

5 Zur Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der Diskursausschnitte zu Bildung und Ganztagschule sollte erstens die Bandbreite der pädagogischen Themen aufzeigen und zweitens dafür sensibilisieren, dass sich auch demokratische Diskursarenen für die derart formulierte rechtsradikale Kritik öffnen könnten und in der Thematisierung des Pädagogischen durchaus Anschlussstellen liegen könnten. In einer Analyse des Literaturwissenschaftlers Heinrich Detering (2019) hat dieser wiederkehrende populistische Strategien freigelegt. Eine Strategie identifiziert Detering in der Berufung auf eine deutsche Kulturidentität und hier lässt sich auch der Diskurs über Bildung verorten.

Darüber hinaus wird deutlich, dass der Kampfbegriff der „Umerziehung“ durch eine Strategie der ständig wiederholten Behauptung begleitet wird, man müsse mit sprachlichen Provokationen gegen „Sprechverbote“ oder Tabus vorgehen. Gerade die öffentlichen Diskussionen um die vermeintlich verheerenden Folgen der „political

correctness“⁹ – auch für die Universitäten – oder die unterstellte fehlende Neutralität von Akteur*innen politischer Bildung zeigen, dass pädagogische Akteur*innen, Diskurse und Institutionen davon nicht unbeeinflusst bleiben (Hafeneger et al. 2020; Thompson 2020).

Die Kritik angeblicher „Umerziehung“ oder Debatten um eine „Frühsexualisierung“ von Kindern zeigen, wie emotional aufgeladen das Themenfeld Pädagogik im Allgemeinen und Kindheit im Besonderen sind (Andresen 2018; Baader 2020). Die Erziehungswissenschaft sowie die pädagogische Praxis sind an dieser Stelle vor das Problem gestellt, dass Emotionen für die rechtsradikale Agitation zentral sind (Biskamp et al. 2017: 212). Im Anschluss an Biskamp et al. (2017: 209) plädieren wir dafür, der Emotionalisierung durch rechtsradikale Akteure nicht „einen rein ‚technischen‘ Blick auf das Soziale“ entgegenzusetzen, sondern für einen für Emotionen offenen, „rationalen Diskurs“, der auch „Äußerungen an Kritisierbarkeit und Begründungsfähigkeit“ misst, einzutreten.

Mit Adorno gesprochen dürfen die wachsende Bedeutung rechtsradikaler Diskurse und ein zunehmender Einfluss auf weite gesellschaftliche Bereiche nicht verschwiegen und ignoriert werden. Eine solche Haltung, so Adorno 1967, habe sich nicht bewährt. In seinem bereits 1959 verfassten Text „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ (1959/1977) benennt er das Neurotische im Verhältnis zur eigenen Vergangenheit. In Westdeutschland zeige sich dieses an Formen der Relativierung des Barbarischen, im Modus der Aufrechnung von Schuld sowie in der Zerstörung von Erinnerung und damit des Gedächtnisses an die in den Vernichtungslagern ermordeten Menschen. Aufarbeitung basiert auf der Einsicht, dass Unrecht der Vergangenheit Folgen für die Gegenwart und Zukunft hat, aber er lässt auch den Gedanken zu, dass die Vergegenwärtigung vergangenen Unrechts in der Gesellschaft nicht per se zu deren Demokratisierung führe (Andresen 2019). Adornos Aufarbeitungstext fiel in eine Phase antisemitischer Angriffe auf Synagogen. Darum stellt er den Text in den Zusammenhang des „Nachlebens des Nationalsozialismus“ in der Demokratie. Dieses sei bedrohlicher als das Nachleben *gegen* die demokratische Gesellschaft. Diese Perspektive erweist sich auch gegenwärtig als aufschlussreich und adressiert die Haltung politischer Subjekte und die der Erzie-

9 Der Begriff der „political correctness“ stammt aus den USA und bezeichnete ursprünglich gegen Diskriminierung gerichteten Sprachgebrauch. Über den Umweg rechtsradikaler Diskurse hat er es als Kampfbegriff mittlerweile in den breiten öffentlichen Diskurs geschafft (Gießelmann 2016).

hungswissenschaft als Disziplin im Umgang mit rechtsradikalen Positionen zu Bildung und Erziehung. Mag sein, dass es eine bessere Strategie ist, Texte wie die hier in Auszügen vorgestellten zu ignorieren. Sich dennoch mit ihnen im wissenschaftlichen Modus zu befassen, resultiert aus dem Anliegen, nicht in einem „zuschauerhaften Verhältnis zur Wirklichkeit“ zu verharren.

Quellen

- Bosselmann, Heino (2019a): „Anständiger Punk“ – ein Dokument. <https://sezession.de/60057/anstaendiger-punk-ein-dokument>. [Zugriff: 22.03.2021].
- Bosselmann, Heino (2019b): Bildung und Gerechtigkeit. <https://sezession.de/60083/bildung-und-gerechtigkeit>. [Zugriff: 22.03.2021].
- Bosselmann, Heino (2019c): Bildung – Mut zur Revision. <https://sezession.de/60098/bildung-mut-zur-revision>. [Zugriff: 22.03.2021].
- Bosselmann, Heino (2019d): Ganztags Schule? <https://sezession.de/61825/ganztags-schule>. [Zugriff: 22.03.2021].
- Bosselmann, Heino (2020): Thesenpapier zur Bildung. <https://sezession.de/61964/thesenpapier-zur-bildung>. [Zugriff: 22.03.2021].
- Kositza, Ellen (2015): Das war's. Diesmal mit: sexistischen Pegida-Männern, Nazi-Fressen und dem Traum vom Heimunterricht. <https://sezession.de/52133/das-wars-diesmal-mit-sexistischen-pegida-maennern-nazi-fressen-und-dem-traum-von-heimunterricht>. [Zugriff: 22.03.2021].
- Kositza, Ellen (2016): Christoph Türcke: Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. <https://sezession.de/58973/christoph-tuercke-lehrerdaemmerung-was-die-neue-lernkultur-in-den-schulen-anrichtet>. [Zugriff: 22.03.2021].
- Kubitschek, Götz (2010): Meine Jahre – aus den Chroniken des IfS. In: Sezession Sonderheft „10 Jahre IfS“, S. 20–23.
- Sommerfeld, Caroline (2019): Wir erziehen. Zehn Grundsätze. Schnellroda: Verlag Antaios.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. Gesammelte Schriften, Bd. 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, Theodor W. (2019): Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 6, S. 768–787.

- Andresen, Sabine (2019): Was Aufarbeitung von Unrecht bedeutet. Ein Beitrag zur Klärung. In: Andresen, Sabine/Nittel, Dieter/Thompson, Christiane (Hrsg.): Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Band 22, Goethe-Universität, FB 04, S. 23–44.
- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–154.
- Baureithel, Ulrike (o.J.): Arnold Gehlen. Kalter Blick in die „Wärmestuben des Liberalismus“. <https://gegneranalyse.de/personen/arnold-gehlen/#einfuehrung>. [Zugriff: 04.07.2022].
- Billig, Michael (2013): Learn to Write Badly. How to Succeed in the Social Sciences. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biskamp, Floris/Kiepe, Lukas/Milbradt, Björn (2017): Politik im ‚Angst-Raum‘. Über den Erfolg der AfD, ‚die Ängste der Menschen‘ und die Versuche, sie ‚erst zu nehmen‘. In: Milbradt, Björn/Biskamp, Floris/Albrecht, Yvonne/Kiepe, Lukas (Hrsg.): Ruck nach Rechts? Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und die Frage nach Gegenstrategien. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 205–217.
- BMBF (o.J.): Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG. <https://www.ganztagschulen.org/de/3850.php>. [Zugriff: 04.07.2022].
- Bröckling, Ulrich (2020): Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- De Cillia, Rudolf/Wodak, Ruth/Rheindorf, Markus/Lehner, Sabine (2020): Theoretische Zugänge und methodisches Vorgehen. In: De Cillia, Rudolf/Wodak, Ruth/Rheindorf, Markus/Lehner, Sabine (Hrsg.): Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995-2015. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–28.
- Dintenfelder, Lukas (2021): Der „Geist von Schnellroda“ – Die Politische Bildung der Neuen Rechten am Beispiel des Instituts für Staatspolitik. Masterarbeit. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Gießelmann, Bente (2016): Political Correctness. In: Gießelmann, Bente/Heun, Robin/Kerst, Benjamin/Suermann, Lenard/Virchow, Fabian (Hrsg.): Handwörterbuch rechtsextremer Kampfbegriffe. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 229–243.
- Haas, Julia (2020): „Anständige Mädchen“ und „selbstbewusste Rebellinnen“. Aktuelle Selbstbilder identitärer Frauen. Hamburg: Marta Press.

- Hafeneger, Benno/Jestädt, Hannah/Schwerthelm, Moritz/Schuhmacher, Nils/Zimmermann, Gillian (2020): Die AfD und die Jugend. Wie die Rechtsaußenpartei die Jugend- und Bildungspolitik verändern will. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2019): Neurechte Adaptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Konsequenzen für eine digitale politische Bildung. *Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik* 63, 6, S. 7–17.
- Heide, Stephanie (2018): Im Kampf gegen den Zeitgeist. Das Identitäre Zentrum Halle. In: Speit, Andreas (Hrsg.): *Das Netzwerk der Identitären. Ideologie und Aktionen der Neuen Rechten*. Berlin: Ch. Links Verlag, S. 73–92.
- Heitmeyer, Wilhelm/Freiheit, Manuela/Sitzer, Peter (2020): Rechte Bedrohungsallianzen. *Signaturen der Bedrohung II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jornitz, Sieglinde (2020): Form und Inhalt. Über die Erziehungsvorstellungen der Neuen Rechten in Gestalt von Sommerfelds Buch ‚Wir erziehen‘. *Pädagogische Korrespondenz* 61, S. 33–50.
- Mosse, George L. (1997): *Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Olberg, Hans-Joachim von (2020): Identitäre gegen Demokratie. Kritik der Erziehung zum Ethnopluralismus. In: *Gesellschaft Wirtschaft Politik GWP* 69, 2, S. 246–254.
- Salzborn, Samuel (2018): *Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze*. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: BpB.
- Stahl, Enno (2019): *Die Sprache der Neuen Rechten. Populistische Rhetorik und Strategien*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Thompson, Christiane (2020): *Akademische Redefreiheit und das Drama der PC. Eine kritische Bestandsaufnahme*. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Dust, Martin/Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid/Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias/Spieker, Susanne/Steffens, Gerd/Wischmann, Anke (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2018. Political Correctness und pädagogische Kritik*. Bern: Peter Lang Verlag, S. 183–195.
- Uhlig, Tom (2019): *Empathy for the devil*. In: *konkret. Politik & Kultur* 10, 19.
- Weber, Iris (1997): *Nation, Staat und Elite. Die Ideologie der Neuen Rechten*. Köln: PapyRossa.
- Webster, J. P., & Silva, R. (2017): ‚We the people‘. Who are ‚we‘? In: Akbaba, Yalız/Jeffrey, Bob (Hrsg.): *The Implications of ‚New Populism‘ for Education*. New Cottage, Painswick, Stroud, Gloucestershire: E&E, S. 7–19.
- Weiß, Volker (2019): Nachwort. In: Adorno, Theodor W.: *Aspekte des neuen Rechtsradikalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 59–87.
- Wodak, Ruth (2019): *Diskursanalyse*. In: Wagemann, Claudius/Goerres, Achim/Siewert, Markus (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–22.
- Wodak, Ruth/De Cillia, Rudolf/Reisigl, Martin/Liebhart, Karin/Hofstätter, Klaus/Kargl, Maria (1998): *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Politische Sozialisation und populistischer Protest. Politische Rollenorientierungen und Weltanschauung von Populismus-Anhänger*innen

Arnd-Michael Nohl

1 Einleitung

Gregor: Das Bizarre, dass die bürgerliche Regierung vorher eigentlich vor allem die Bürgerlichen zur Kasse gebeten hat und dann die SPD genau umgedreht agiert hat. Eigentlich weißt du als Wähler überhaupt nicht, wenn du was Bestimmtes bezweckst, wen sollst du eigentlich wählen. Du hast überhaupt gar kein Vertrauen.

Conny: Nee, stimmt. Du kannst gar keinen mehr wählen!

Mit diesen Worten bilanziert Gregor, sekundiert von Conny, die Jahre unter Helmut Kohl und der darauf folgenden Schröder-Regierung mit ihren Hartz-Reformen. Dann kommen Gregor, Conny, Marie und Dirk, die an einer Gruppendiskussion des Instituts für Demokratieforschung Göttingen¹ teilgenommen haben, metaphorisch hoch aufgeladen zum Kern der Sache:

Marie: Also ich hab mich eigentlich immer ohnmächtig gefühlt, also außer eben [im eigenen; AMN] Kreis. Wir waren immer einer Meinung und wir können nirgends uns artikulieren. Und da ist dieses Pegida ... ist ein Glücksfall für uns.

Conny: Joa.

Dirk: Es war ja wie eine Befreiung, das war ja wie eine Explosion.

Es handelt sich bei Dirk, Conny, Marie und Gregor um Teilnehmer*innen der Pegida-Demonstration vom 12. Januar 2015, auf die weiter unten noch einzugehen sein wird. Ihre Haltungen, oder wie ich es hier nennen will: ihre Erfahrungen und Orientierungen zu rekonstruieren, hat geholfen, Antworten auf folgende Frage zu finden: Warum ist der

1 Das Institut, namentlich Stine Marg, Lars Geiges und Franz Walter, waren so freundlich, mir die Transkripte der Fokusgruppen zur Auswertung zu überlassen. Für die Auswertungsergebnisse des Instituts, die, soweit ich dies überblicken kann, meinen nicht grundsätzlich widersprechen, siehe Geiges et al. (2015: 89ff.). Im folgenden Text habe ich an einigen Stellen auf ähnliche Ergebnisse bei Geiges et al. hingewiesen.

Populismus so populär? Es ist hier mit Bedacht von vorsichtigen Antworten (im Plural!) die Rede. Denn betrachtet man die Anhänger*innen (rechts-)populistischer Bewegungen in unterschiedlichen Ländern, so wird schnell deutlich: Es gibt viele unterschiedliche Wege politischer Sozialisation, die zum Populismus führen. Alleine das Fehlen von Vertrauen in das politische System scheint viele dieser Menschen zu einen.

Über Populismus wird seit einigen Jahren breit diskutiert. Doch meist ist es nur die populistische Politik, die ins Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerät. Zur Frage, warum der Populismus eigentlich so populär ist, warum also populistische Politiker*innen so viel Zulauf bekommen, dass sie US-Präsident, Oppositionsführer*innen im Bundestag und türkischer Staatspräsident werden oder ein Land aus der Europäischen Union herausreißen können, gibt es – mit wenigen Ausnahmen – erst in jüngster Zeit wissenschaftliche Erklärungsversuche, auf die ich an dieser Stelle – aus Platzgründen – aber nicht näher eingehen kann (siehe dazu Nohl 2022a: 143ff.). Meine eigenen Analysen möchte ich zunächst theoretisch untermauern. Dazu kombiniere ich einige Überlegungen zur politischen Sozialisation mit einer trennscharfen Definition des Populismus, die sich neben dem Rechtspopulismus auch auf linken und islamisch geprägten Populismus beziehen lässt. Ich werde dabei zeigen, dass sich Populismus als ein Problem politischer Rollenorientierungen – als einer Komponente politischer Haltungen – verstehen lässt (Abschnitt 2). Mit dieser theoretischen Begrifflichkeit werde ich zunächst einige qualitativ-empirische Studien zum Rechtspopulismus in den USA und zum islamischen Populismus in der Türkei, konkret: zur Anhängerschaft der Tea Party und von Erdoğan's AKP, reanalysieren (Abschnitt 3). Gerade in der Kontrastierung dieser beiden Phänomene wird evident, dass völlig unterschiedliche Gefüge politischer Sozialisation zur Befürwortung populistischer Politik führen können, die sich gleichwohl gleichermaßen mit dem hier vorgeschlagenen Begriffsinventarium analysieren lassen. Dieses fundiert dann auch meine Erkundungen zum Rechtspopulismus in Deutschland, bei denen ich, wie eingangs angedeutet, die Teilnehmer*innen der PEGIDA-Protteste in den Blick nehme (Abschnitt 4).²

2 Die Etikettierung der genannten Populismen als „rechts“ oder „islamisch“ stellt dabei nicht das Ergebnis einer differenzierten Analyse dar: Nicht nur gibt es einige Gemeinsamkeiten zwischen dem islamisch geprägten und dem rechten Populismus, auch finden sich – wie noch zu sehen sein wird – erhebliche Differenzen zwischen dem rechten Populismus der Tea Party und von Pegida.

2 Populismusanhängerschaft als Problem politischer Rollenorientierungen

Unter den unzähligen Untersuchungen zu populistischer Politik stehen die Arbeiten von Mudde und Müller durch die Klarheit ihrer Definition hervor. Mudde (2004) definiert den Populismus als

eine Ideologie, die die Gesellschaft letztlich in zwei je homogene und antagonistische Gruppen unterschieden sieht: ‚das reine Volk‘ versus ‚die korrupte Elite‘, und die dafür plädiert, dass Politik Ausdruck des *volonté générale*, des allgemeinen Willens des Volkes (ebd.: 543)

sein solle. Aus dieser Gegenüberstellung von Elite und Volk ergebe sich eine Homogenisierung des Letzteren, die jeglichem Pluralismus zuwiderlaufe (vgl. Mudde 2017: 10). Dies wird von Müller (2016: 129) weiter ausgearbeitet, wenn er unterstreicht, dass Populist*innen nicht gegen die repräsentative Demokratie seien, aber darauf bestünden: „Wir – und nur wir – vertreten das wahre Volk.“ Auf diese Weise würden nicht nur die anderen – gegnerischen – Parteien delegitimiert, auch auf der Ebene der Bevölkerung würden diejenigen, die nicht dem Wunsch der Populist*innen entsprechen, ausgeschlossen (vgl. Müller 2016: 130).

Man kann diesen Versuch, den Populismus formal zu definieren, als „ideational approach“ verstehen, wie Mudde (2017: 14) selbst ihn bezeichnet. Meines Erachtens wird hiermit aber, wie Manow (2018: 24) dies in seiner Kritik formuliert, ein „Politikmodus“ in den Blick genommen, d.h. eine praktische Art und Weise, politische Fragen zu behandeln. Die Entgegensetzung von Elite und einem als homogen gedachten Volk, Antipluralismus und – dies kommt noch hinzu – die Untergrabung der Gewaltenteilung werden von den Populist*innen auch als politische Ideen propagiert. Vor allem aber durchdringen diese drei Komponenten die politische Handlungsweise von Populist*innen in der Opposition und an der Macht als ein *Modus Operandi* bzw. als eine Haltung.

Welches begriffliche Instrumentarium hilft nun, die Träger*innengruppen des Populismus so zu analysieren, dass dieser politischen Haltung ein eigenständiger Stellenwert eingeräumt werden kann? Mindestens zwei Bedingungen sollten diese Begrifflichkeiten erfüllen: Erstens sollten sie nicht alleine das Phänomen des Populismus erfassen, sondern sich auch für den Vergleich mit den Fürsprecher*innen der repräsentativen Demokratie eignen. Zweitens bedarf es einer theo-

retischen Perspektive, die der Genese der Populismusaffinität sowie den Veränderungen in Lebensgeschichten und Milieus Rechnung tragen kann. Ausgangspunkt meiner theoretischen Überlegungen ist daher die politische Sozialisation im Allgemeinen.

Vor dem Hintergrund eines relationalen Verständnisses (Grundmann/Höppner 2020) geht es bei Sozialisation um die interaktionsbasierte, durch konjunktive Erfahrungsräume, Organisationen und Institutionen kontextuierte Übernahme von Rollen und Entstehung von Lebensorientierungen (siehe Nohl 2022a: 20ff.). Fasst man politische Kommunikation als die Vorbereitung, Herbeiführung und das Füllen von Entscheidungen, die ein Kollektiv binden (Nassehi 2003: 165; vgl. dazu Pfaff 2006: 73), dann beginnt die politische Sozialisation schon in jenen meist familialen Interaktionen, in denen Entscheidungen – z.B. über das Familienausflugsziel am Wochenende – getroffen werden. Solcherlei Erfahrungen – und selbst wenn es sich um solche des Ausschlusses aus diesen Entscheidungen handelt – konstituieren allmählich ein oder mehrere „me“s – im Sinne der durch die Interaktionspartner*innen gespiegelten sozialen Seite der eigenen Identität (vgl. Mead 1987: 238ff.) – wie auch Aspekte der eigenen, eher vorreflexiven, auf eingeschliffenen Praktiken beruhenden Lebensorientierungen.

Soweit die besagten Entscheidungen nur die unmittelbar an ihnen Beteiligten betreffen, geht es hier noch um protopolitische Aspekte der „me“s und Lebensorientierungen. Sobald aber Entscheidungen vorbereitet oder gefällt werden, die ein über die an der Entscheidung unmittelbar Beteiligten hinausgehendes Kollektiv binden und betreffen, und dies im Prozess des Entscheidens kommunikativ berücksichtigt wird, wird dies zur öffentlichen Angelegenheit (vgl. Dewey 2008: 243f.) und erhält damit einen genuin politischen Charakter. Diese im engeren Sinne politische Sozialisation beginnt in einem Alter, in dem man, über die aus der „signifikanten“ Interaktion (Mead 1987: 294) entstandenen „me“s hinaus, bereits mit Rollenerwartungen in gesellschaftlichen Institutionen, etwa den Erwartungen der Schule an Schüler*innen, konfrontiert wurde. Hierzu gehören dann auch Rollen, die mit der Herbeiführung von ein Kollektiv bindenden Entscheidungen zu tun haben, angefangen mit der protopolitischen Rolle der Klassensprecherin bis hin zu den politischen Rollen etwa der Exekutive, Legislative oder der Wählenden in einer repräsentativen Demokratie.

Die Sozialisation in solchen politischen Rollen verknüpft deren Übernahme mit ihrer Gestaltung – dem „role making“ (Turner 1962: 22). Dabei greift jede neue Bewältigung von Rollenanforderungen auf

frühere Erfahrungen wie auch auf ein Moment an Spontaneität – das Mead (1987: 241) als „I“ bezeichnet hat – zurück, und ist zugleich selbst die Quelle neuer Erfahrung. Denn mit jeder Wahrnehmung (im Sinne des Erkennens und Handelns gemäß) der rollenbezogenen Erwartungen bauen sich bei dem politisch handelnden Menschen (gleich, ob er um den politischen Charakter seines Tuns weiß oder nicht) implizite Orientierungen auf, wie die jeweilige politische Rolle zu gestalten ist. Diese auf das Handeln in den Institutionen des politischen Systems bezogenen Orientierungen bezeichne ich als *politische Rollenorientierungen*.

Die politischen Rollenerfahrungen und Rollenorientierungen, die nicht in erster Linie als individuell, sondern als kollektiv zu verstehen sind, lassen sich von den politischen Präferenzen bzw. den diesen Präferenzen unterliegenden Orientierungen unterscheiden, die etwa eine Antwort auf die Frage geben, wie die Gesellschaft zu gestalten sei und welche zentralen Kämpfe in ihr auszutragen wären. Ich fasse diese zweite Klasse von Orientierungen unter den Begriff der *politischen „Weltanschauung“* (Mannheim 1964). In der Sozialisationsgeschichte beginnt der Aufbau der politischen Weltanschauung zu einem frühen Zeitpunkt, letztlich bereits mit den ersten Interaktionen mit signifikanten Anderen. Denn für die „Art, wie einer eine Sache sieht, was er an ihr erfaßt und wie er sich einen Sachverhalt im Denken konstruiert“ (Mannheim 1985: 234), sind schon die ersten außer- und protopolitischen (konjunktiven) Erfahrungen wichtig, die man etwa in der Familie, später dann aber auch in pädagogischen Organisationen und Gleichaltrigengruppen (dazu: Pfaff 2006) macht. Eine Weltanschauung kann zu bestimmten politischen Meinungen und Überzeugungen (und z.B. zu Parteipräferenzen) führen, sie konstituiert sich jedoch in den tieferliegenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern, die für die Generierung dieser politischen Meinungen (bis hin zur Meinungslosigkeit) ausschlaggebend sind.³

Die begrifflich-theoretische Unterscheidung von politischen Rollenorientierungen und politischer Weltanschauung eignet sich – so meine These – dazu, die Haltungen von verschiedenen sozialen Gruppen – über den Populismus hinaus – zu untersuchen. Besonders funktional erscheint diese begriffliche Differenzierung aber bei der Analyse des Populismus: Wenn man beachtet, dass dieser in allen seinen Schattie-

3 Zur Theorie der politischen Sozialisation siehe ausführlich: Nohl 2022a: 43ff. Zur Abgrenzung von politischer Sozialisation und Erziehung im Bereich des Politischen siehe Nohl 2022b, insbesondere S. 5ff.

rungen – sei er mit rechten, linken oder islamistischen Weltanschauungen verknüpft – die repräsentative Demokratie aushöhlt, so wird deutlich, dass es hier in erster Linie um eine spezifische Gestaltung politischer, auf das Institutionengefüge bezogener und in ihm verankerter Rollen und erst in zweiter Linie um eine bestimmte politische Position im Sinne einer Weltanschauung geht. Die Frage, die sich hier nun stellt, lautet: Welche politischen Rollenerfahrungen und -orientierungen weisen Populismusanhänger*innen auf? Antworten auf diese Frage lassen sich aus der empirischen Analyse heraus generieren.

3 Zwischen schlankem und besetztem Staat: Die Anhängerschaft der Tea Party (USA) und der AKP (Türkei)

Mit der analytischen Unterscheidung von politischer Rollenorientierung und Weltanschauung (als theoretischer Binnendifferenzierung dessen, was man schlagwortartig auch als Haltung fassen kann) wende ich mich nun einer Reihe von empirisch-qualitativen Studien zu, die zu den Anhänger*innen zweier Populismen vorliegen: der Tea Party in den USA und der AKP des türkischen Staatspräsidenten Erdoğan. Interessanterweise hat sich keine*r ihrer Autor*innen mit dem populistischen Charakter dieser politischen Formationen befasst. Die empirischen Ergebnisse dieser Studien, vor allem aber die veröffentlichten qualitativen Daten eignen sich jedoch für eine Reanalyse vor dem Hintergrund der skizzierten Begrifflichkeit. Schon die knappe Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Reanalyse zeigt, in welchen unterschiedlichen politischen Rollenorientierungen die Anhänger*innen von Populismen politisch sozialisiert sein können. Zunächst gehe ich auf die Anhänger*innen der Tea Party in den USA ein, um dann die politischen Rollenorientierungen zu rekonstruieren, die den Unterstützer*innen des türkischen Präsidenten Erdoğan eigen sind.

3.1 Die Konfrontation politischer Rollenorientierungen mit Enttäuschung, Verrat und neuer Hoffnung: die Tea Party in den USA

Ein tiefes Misstrauen gegenüber dem Staat kennzeichnet alle von Kumkar (2018), Hochschild (2016) und Cramer (2016) untersuchten Anhänger*innen der Tea Party; sie sind an einer Auslegung politischer

Institutionen und an einer hieran anknüpfenden Rollengestaltung orientiert, die dem Staat nur minimale Eingriffsrechte in die Gesellschaft zugestehen, die also staatliche Reglementierungen ablehnen. Dies gilt zum Beispiel für das Thema Umweltverschmutzung: Selbst in Louisiana, wo die von Hochschild befragten Menschen unter der Umweltzerstörung durch die petrochemische Industrie litten, lehnten die Tea-Party-Aktivist*innen Umweltgesetze ab.

In dieser Hinsicht fassen alle diese Tea-Party-Anhänger*innen weite Bereiche der Gesellschaft als nicht-öffentliche Angelegenheit auf, die folgerichtig kein Gegenstand politischer Entscheidungen und aus ihnen folgender staatlicher Eingriffe sein sollen. Da dies selbst eine politische Entscheidung ist (also die Entscheidung, etwas nicht als politisch anzusehen), kann hier gleichwohl von einer politischen Rollenorientierung gesprochen werden, die an dieser Stelle mit einer marktliberalen Weltanschauung konvergiert.

Die politische Rollenorientierung wird gerade auch dort evident, wo die Tea-Party-Unterstützer*innen über staatliche Leistungen sprechen. Sie lehnen nicht nur die Wohlfahrtsprogramme (etwa die öffentliche Krankenversicherung) und die Affirmative-Action-Strategien ab, die Barack Obama (angeblich) in Gang setzen wollte. Besonders gravierend werden vielmehr die Maßnahmen der Regierung nach der Rezession von 2008 erlebt: Nicht nur sank der Wert ihres Eigenheims sehr stark, als so viele Menschen ihre Hauskredite nicht mehr bezahlen und ihr Anwesen zum Verkauf anbieten mussten. Dass dann sich auch noch Obama anschickte, die von Privatinsolvenzen betroffenen Menschen wie auch die Automobilindustrie finanziell zu unterstützen, wird von den Tea-Party-Aktivist*innen geradezu als Verrat erlebt: Denjenigen, die von all diesen staatlichen Maßnahmen profitieren, wird unterstellt, sie würden sich, von der Regierung unterstützt, vordrängeln („cut in line“); demgegenüber sehen die Tea-Party-Anhänger*innen sich selbst geduldig in einer Schlange stehend, in der sie unter Entbehrungen und harter Arbeit an ihrem individuellen American Dream arbeiten. Der Staat aber solle nur die Bedingungen der Möglichkeit einer individuellen Realisierung des Amerikanischen Traums gewährleisten, für die sie sich – als weiße Männer mittleren Alters – als die quasi-natürlichen Kandidaten betrachten.

Populismusaffin wird diese politische Rollenorientierung, die von tiefem Misstrauen in den Staat geprägt ist, schließlich dadurch, dass sie die Regierung und ihre Angestellten als die Elite ansehen, die mit ihren (staatlichen) Eingriffen in das gesellschaftliche Leben der eigenen

politischen Rollenorientierung immer wieder entgegensteht. Dagegen müssen sie als Volk aufbegehren.

3.2 Die Okkupation des Staates als Rollenorientierung: Erdogans Anhänger*innen

Obleich sie ebenfalls einer populistischen Politik ihre Stimme geben, unterscheiden sich die Anhänger*innen der AKP und ihres Chefs, Recep Tayyip Erdoğan, maximal von den Tea-Party-Aktivist*innen. Dies liegt m.E. nicht oder nicht nur daran, dass die Studien zur Tea Party sich mit einer politischen Gruppe zu einem Zeitpunkt befassen, zu dem sie noch in der Opposition war. Demgegenüber habe ich für den türkischen Kontext Studien herangezogen, deren Feldforschung erst ab 2012 entstanden ist, zu einem Zeitpunkt also, zu dem die Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP, Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung) bereits zehn Jahre an der Macht war. Spätestens 2012 hatte diese Regierungspartei ihre frühen liberalen Reformen hinter sich gelassen oder gar wieder zurückgenommen und wurde immer stärker auf den populistischen Kurs des Parteiführers und Regierungschefs Erdoğan eingeschwenkt. Aus den ethnographisch angelegten Studien von Doğan (2017), Özet (2019) und Akçaoğlu (2019) lässt sich gleich eine ganze Reihe von politischen Rollenorientierungen herausarbeiten:

In maximalem Kontrast zur Tea Party geht es in der AKP um eine Okkupation des Staates, die weit über das hinausgeht, was sich Müller (2017: 44) darunter vorstellt, nämlich eine Besetzung des öffentlichen Dienstes durch Parteiangehörige. Vielmehr nutzt die AKP, seit die islamistische Bewegung 1994 die Kommunalwahlen in Ankara und Istanbul gewann, diese Usurpation des Staates (zunächst auf der Ebene der Kommunen, später des Zentralstaates) dazu, der eigenen Klientel wie auch der eigenen Partei ökonomische und symbolische Vorteile zu verschaffen.

Ohne damit eine unmittelbare und zwingende Kausalität zu implizieren, erscheint vor allem die Erfahrung, vor der Machtübernahme der islamischen Bewegung durch die säkularen bzw. kemalistischen Türk*innen aus politischen und gesellschaftlichen Institutionen exkludiert worden zu sein, als zentraler Hintergrund der – inversiven – Rollenorientierung, nunmehr selbst den Staat zu okkupieren. An vielen Stellen der drei Studien wird auf die frühere Entfremdung vom Staat verwiesen, die eben nicht nur eine ideologische, sondern auch eine

ganz praktische, mit dem Ausschluss von Arbeitsplätzen und Unterstützungsleistungen verbundene war.

Ogleich die AKP zur Zeit der Erhebungen mehr als zehn Jahre an der Macht war, pflegen ihre Anhänger*innen eine Auffassung von der Elite des Landes, die sie affin für den Populismus Erdoğan macht. Zur Elite werden nämlich die säkularen Türk*innen, insbesondere diejenigen, die angeblich den Staatsapparat dominierten, gezählt, denen man sich selbst als Volk gegenüberstellt. In dieser populistischen Auffassung werden die AKPler*innen durch Erdoğan immer wieder bestärkt. Im Unterschied zu den Anhänger*innen der Tea Party kommt in diesem Anti-Eliten-Impetus jedoch kein Misstrauen gegen den Staat als solchen zum Ausdruck; vielmehr misstrauen sie jenem Staatsapparat, den sie (noch) nicht selbst übernommen haben.

In den von den Autor*innen wiedergegebenen Äußerungen von Parteianhänger*innen und kleinen Funktionär*innen treten weitere populismusauffine Rollenorientierungen zutage: Gegenüber dem Staat, dem man misstraut, solange er nicht in den eigenen Händen ist, und seiner politischen Funktionsweise, insbesondere der repräsentativen Demokratie, wird erstens der „Wille des Volkes“ (Mudde 2004: 543) verabsolutiert. Letzterer wird, zweitens, als einheitlich angesehen und drittens wird implizit die Auffassung vertreten, man selbst kenne diesen Volkswillen, während dies anderen Parteien abgesprochen wird. Dabei wird aber die Formulierung politischer Forderungen den jeweils übergeordneten Parteigremien und letztlich Erdoğan selbst überlassen. Diesen verehren die Parteimitglieder einerseits zwar, sie sind andererseits aber davon überzeugt, dass dessen Erfolg davon abhängt, dass sie selbst emsig für ihn arbeiten.

4 Enttäushtes Vertrauen und egozentrischer Faktizismus: „Pegida“ in Deutschland

Mangelndes Vertrauen zeichnet auch die von mir untersuchten Populismus-Anhänger*innen in Deutschland aus, wenngleich in einer ganz anderen Weise als bei der Tea Party und in der AKP. Dies zeigt sich etwa bei Gregor, Conny, Marie und Dirk, die – wie gezeigt – Pegida als „Befreiung“ und „Glücksfall“ erlebt haben. Es handelt sich bei ihnen um zwei Ehepaare, die auf ein erfolgreiches Berufsleben als Chemiker*innen zurückblickend und kurz vor dem Renteneintritt stehend, spätestens seit ihrem Studium in Dresden und seit der Wende in der Umgebung der Stadt wohnen. Mit diesen sozialen Daten entsprachen sie

– vor allem die Ehemänner – den typischen Pegida-Demonstrant*innen am 12. Januar 2015: Männlich, zwischen 30 und 60 Jahre alt, aus Dresden oder der näheren Umgebung kommend, erwerbstätig und überdurchschnittlich gut gebildet, wie gleich drei quantitative Studien übereinstimmend feststellten (vgl. Vorländer et al. 2016: 57ff.).

Dass die vier Pegida-Demonstrant*innen sich schon seit über 25 Jahren kannten, ließ die Fokusgruppe, die das Göttinger Institut für Demokratieforschung mit ihnen führte, zu einer Gruppendiskussion im Sinne des von Bohnsack (2014) entwickelten Verfahrens werden, zumal sich die Moderatorin mit Eingriffen in den Gesprächsverlauf weitgehend zurückhielt. Erwartungsgemäß ließen sich hier mit der dokumentarischen Methode (ebd.) konjunktive Erfahrungen und politische Rollenorientierungen, aber auch Aspekte ihrer politischen Weltanschauung rekonstruieren. Da die drei weiteren Fokusgruppen, die das Institut mir dankenswerterweise zur Sekundärauswertung überlassen hat, stärker durch die Heterogenität der Teilnehmer*innen und ihre wechselseitige Fremdheit geprägt waren, beziehe ich in meine Analyse nur diejenigen Passagen ein, in denen sich Orientierungen dokumentieren, die denjenigen der zwei Ehepaare gleichen. Die Heterogenität dieser Teilnehmer*innen unterstreicht zugleich, dass es hier nur darum gehen kann, einen unter verschiedenen möglichen sozialisatorischen Wegen zur Populismusaffinität herauszuarbeiten.

Bereits eingangs hatte ich auf einen wichtigen Moment in der Erfahrungswelt der vier Chemiker*innen hingewiesen, der sich jetzt, sozialisationstheoretisch informiert, als politische Rollenerfahrung ausweisen lässt: die Enttäuschung, die diese Menschen als Wähler*innen gemacht haben und die zu der Rollenorientierung führte, „kein Vertrauen“ (mehr) in die Mechanismen repräsentativer Demokratie zu haben. In allen Erhebungen wird diese Enttäuschung gegenüber den Mechanismen repräsentativer Demokratie anhand eines immer wiederkehrenden Beispiels artikuliert, in dem sich Rollenerfahrung und politische Weltanschauung wechselseitig verstärken: der Einrichtung von Flüchtlingsunterkünften (siehe hierzu auch Geiges et al. 2015: 98f.). Bei den beiden Ehepaaren heißt es hierzu:

Marie: Ja, aber bei uns, in unserem kleinen Ort ist auch ein Asylheim eröffnet worden. Und da sollten erst auch junge Männer hinkommen. Und wissen Sie, wer kam? Familien. Und wissen Sie, wo ... da haben wir ja schon gesagt: super. Also ich meine, wenn jetzt jemand in Syrien dort so in ... na klar nimmt man die auf. Aber die kommen aus Serbien! [lacht entrüstet] Also da fühlst du dich doch verarscht! Oder?

Conny: Jo.

Gregor: Ja, was sind das jetzt, ne? Serben. Also das sind garantiert keine [ethnischen] Serben, jede Wette. Das sind entweder Zigeuner oder Bosniaken, irgendwelche Moslems aus der Ecke.

Marie: Darfst du ja auch nicht sagen.

Gregor: Also diese Information, das sind Serben, ist schon wieder eine klassische Fehlinformation. Die mögen die serbische Staatsbürgerschaft haben, aber da wird schon wieder was verschwiegen, was einfach eine Lüge ist ... so zu einer Lüge wird.

Marie: Und dieses immer weglassen, weglassen. Nur also sagen wir mal dem Volk nie alles sagen.

Dirk: Nicht zuzumuten.

Marie: Also das kennen wir ja aus DDR-Zeiten. Und ja nie damit da keine schlechte ... damit da niemand was falsch versteht, damit da kein Widerstand entsteht und so. Und da war letztendlich so eine ... ja ein Druck überall da.

Dass statt „jungen Männern“ dann doch „Familien“ kommen sollten, wurde zwar begrüßt, dass diese sich dann aber nicht als syrisch, sondern aus „Serbien“ kommend entpuppten, wird nicht alleine als versehentliche „Fehlinformation“ wahrgenommen, sondern als absichtliches Verschweigen, das in zwei Fokusgruppen auch als „Wahlbetrug“ bezeichnet wird, wurde die Einrichtung von Asylheimen in Dresden doch im Zuge des Wahlkampfes verschwiegen, um dann nach der Wahl vorangetrieben zu werden. Gregor, Dirk und Marie gehen davon aus, dass diese „Lüge“ dazu diene, möglichen „Widerstand“ gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Zugleich dokumentieren sich in diesem kurzen Abschnitt zwei wichtige Elemente der politischen Weltanschauung dieser Gruppe: Erstens wird hier nach legitimen und illegitimen Einwanderungsgründen unterschieden – und nur die Menschen aus „Syrien“ möchte man aufnehmen. Und zweitens vermutet Gregor, obgleich er hierfür keine unmittelbaren Anhaltspunkte hat, dass es sich bei den Flüchtlingen nicht um Serben, sondern um „Zigeuner oder Bosniaken“ handele, vor allem aber um „irgendwelche Moslems“. Diese jedoch gelten ihm wie auch den anderen Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion – dies zeigt sich in deren weiterem Verlauf (s.u.) – als nicht integrationsfähig, wobei sie unter Integration eine strukturelle, kulturelle und religiöse Assimilation verstehen.

Diese weltanschauliche Positionierung, die legitime von illegitimer Migration unterscheidet und sich gegen den Islam ausrichtet, ist sicherlich ein wichtiger – und namensgebender – Mobilisierungsfaktor für Pegida. Doch wird in den Fokusgruppen wie auch bei den vier

Chemiker*innen evident, dass deren politische Rollenerfahrungen und -orientierungen das tragende Fundament ihres Protests sind. Diese Rollenorientierungen – insbesondere das tiefe Misstrauen in die Mechanismen repräsentativer Demokratie und ihr Personal – wie auch das Engagement bei Pegida wurden durch die Art und Weise, wie die negativen Reaktionen der etablierten Politiker*innen wahrgenommen wurden, noch verstärkt. Gregor erzählt von seiner ersten Demonstrationsteilnahme:

Gregor: Aber islamkritisch bin ich schon. Und deswegen bin ich Anfang Dezember das erste Mal hingegangen. Und am nächsten Tag hörte ich unsere Kanzlerin oder irgendeinen anderen ... ich glaube, die Kanzlerin war's. Und die sagt ...

Dirk: Das hat mir auch in Schock versetzt.

Gregor: ... also: „Ich bin für Menschlichkeit, für ...“

Marie: Toleranz.

Gregor: „... gegen Fremdenfeindlichkeit, für Toleranz“.

Marie: Für Demokratie.

Gregor: Ja, und so weiter, gegen Pegida. Das heißt also, wir sind unmenschlich, intolerant und so weiter, ne? Also eine massive Beschimpfung, so habe ich das interpretiert.

Nach der Demonstration hörte Gregor, nach seinen eigenen Worten, „unsere Kanzlerin ... die sagt“, sie sei für „Menschlichkeit“, und wie von den anderen Diskussionsteilnehmer*innen ergänzt wird, „gegen Fremdenfeindlichkeit, für Toleranz“. Merkels Äußerungen invertierend interpretiert Gregor dies, unter dem Beifall der anderen, als eine „massive Beschimpfung“, mit der die Pegida-Aktivist*innen selbst als „unmenschlich, intolerant“ bezeichnet würden. Das so gezeichnete Vexierbild führt indes nicht zum Innehalten oder Einlenken, sondern wird zum Katalysator dessen, wofür man kritisiert wurde. In der Gesamtanalyse ihrer Erhebungen stellen Geiges et al. (2015: 99) sogar die Vermutung an, „dass sich erst durch die als Anfeindung empfundene Kritik der Politiker das ‚ungute Gefühl‘ in Empörung verwandelte, wobei die ungenaue Emotion durch den Druck von außen möglicherweise erst formuliert“ worden sei.

Dass die Perspektive ihrer Kritiker*innen keinen über die eigene Empörung hinausgehenden Sinn für die Pegida-Demonstrant*innen erhält, dass sie also überhaupt nicht erst versuchen, die Perspektive des Anderen nachzuvollziehen, paart sich mit einer Überhöhung der eigenen Identität als Dresdner*innen bzw. Sachsen. Obgleich die Interviewer*innen mit ihren Fragen nach den „Wir“-Konstruktionen der Demonstrant*innen expressis verbis auf die Stilisierung als „das

Volk“ abzielten (im Sinne von „Wir sind das Volk“, einem bei Pegida oft skandierten Ruf), bezogen sich die befragten Demonstrant*innen stets auf ihre regionale Identität: Die Sachsen seien „fischelant“ („vigilant“), d.h. „wachsam“, „tiefgreifend denkend“ und „spitzbübisch“, wie es in der Fokusgruppe in Leipzig heißt. Die vier Chemiker*innen verbinden diese Betonung ihrer eigenen politischen Kritikfähigkeit mit einer dezidierten Abwertung anderer Regionen: Während sie selbst sich „für politische Themen“ interessieren und sie auch „diskutieren“, seien viele Menschen im Westen „gleichgültig“, obgleich sie mit denselben Problemen konfrontiert seien (vgl. auch Geiges et al. 2015: 92f.).

Mittels einer so aufgewerteten eigenen Identität fällt es dann umso leichter, diejenigen, die Pegida kritisch gegenüberstehen, abzuwerten. Gegendemonstrant*innen werden als vom Staat bezahlt und von den Medien manipuliert dargestellt, die Bundeskanzlerin als „Pappnase“ bezeichnet. Hiermit wird nicht nur die zuvor beklagte Diffamierung der eigenen Person in die Herabwürdigung des politischen Gegners umgemünzt; hierin dokumentiert sich zugleich eine mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit, die Perspektive des politischen Gegners in irgendeiner Weise nachzuvollziehen. In eklatanter Weise zeigt sich dies bei den beiden Ehepaaren, die völlig überrascht sind, als ihre eigenen Töchter gegen Pegida Stellung nahmen:

Marie: Also was mich also vor Weihnachten sehr, sehr, also bis ins Mark getroffen hat, dass unsere eigene Tochter, promovierte Akademikerin, also völlig entsetzt war, dass wir zu Pegida gehen. Und sie uns erzählt hat, sie nimmt dort an dieser staatlich organisierten Gegendemo teil. Und sie hat sich eigentlich immer ... sie hat eine Familie mit drei kleinen Kindern, Beruf und so, sie hat sich eigentlich immer aus den politischen Sachen unheimlich rausgehalten. Und meine eigene ...

Gregor: Oder null Ahnung.

Marie: Nee, die ist ... ja. Ja, die hat null Ahnung.

Dirk: Sie lesen nicht, machen sich nicht schlau – aber eine Meinung.

Marie: Sie ist einfach uninformiert, aber völlig uninformiert. Kann man sein – ist es eben so.

Conny: Meine eine hier auch.

Dass die eigenen Töchter an Gegendemonstrationen teilnehmen möchten, empört die vier Chemiker*innen eher, als dass sie sie zu verstehen versuchen. Sie zögern nicht, ihren hochgebildeten Nachkommen „null Ahnung“ zu attestieren und sie – wie es kurz darauf heißt – als durch die Medien „indoktriniert“ oder gar „infiziert“ zu diffamieren.

Wenn dem politischen Gegner „null Ahnung“ attestiert wird, wie kommen die vier Chemiker*innen dann selbst zu ihrem Wissen und zu politischen Überzeugungen? Aufschlussreich ist hier eine Passage in der Gruppendiskussion, in der Conny, Dirk und Gregor plötzlich davon berichten, die „Junge Freiheit“, eine Wochenzeitschrift der Neuen Rechten, zu lesen. Zu dieser heißt es:

Dirk: Aber das ist ja wenigsten mal: die orientieren sich wenigstens an der Realität.

Conny: Ja, die schreiben wenigstens ...

Dirk: Finde ich jedenfalls, ne? Ich meine, ich hab ja auch nicht die Wahrheit gepachtet. Ich weiß nicht, ob das alles richtig ist. Aber ich versuche mich an der Realität zu orientieren.

Gregor: Das zum Beispiel bei der Pegida, was man beurteilen kann, da, wo man selbst dabei war und dann die Artikel liest. Da kann man sagen: tatsächlich, so war's. Das sehe ich genauso. Und man kann ja bloß relativ wenig Sachverhalte persönlich bestätigen, die man in der Zeitung liest. Und wenn man einen kennt und der ist dann diametral entgegengesetzt zu dem, was in der Zeitung steht, dann ist das Vertrauensverhältnis generell erschüttert, ne?

Wenn Dirk davon spricht, diese Zeitung „orientiere“ sich „an der Realität“, impliziert dies erstens, dass es so etwas wie eine „Realität“ gebe, und zweitens, dass es prinzipiell möglich sei, diese wiederzugeben. Noch wichtiger aber ist, wie die Gruppe herausfindet, ob etwas der Realität entspricht: Anhand der Berichte über Pegida könne man, wie Gregor formuliert, „sagen: tatsächlich, so war's. Das sehe ich genauso.“ Hierin dokumentiert sich, drittens, dass die Übereinstimmung mit der eigenen Erfahrung als Realitätsmaß verabsolutiert wird. Dabei dienen, viertens, die wenigen Fälle, in denen Selbsterlebtes und medial Berichtetes koinzidieren, als absoluter Gradmesser dafür, ob die Zeitung realitätsorientiert ist und das eigene Vertrauen verdient.

Auch gegenüber den Politiker*innen, insbesondere gegenüber Kanzlerin Merkel, deren Ausbildung als „Physikerin“ sie hervorheben, fordert die Gruppe ein, „Realist“ zu sein. Und dies heißt für sie, einen durch politische Bedenken unverstellten Blick auf die einschlägigen Statistiken zu werfen, wie es Sarrazin getan habe:

Gregor: Hat ja Sarrazin so schön dargestellt, der Migrationsbericht der Bundesregierung war nicht ethnisch getrennt, ne? Und da hat er nachgefragt im Bundesministerium, warum das so ist. Und da haben sie ihm gesagt, sie wollten keine unnötige Kulturalistik schüren. Ne? Also man wird bewusst belogen. Es wird suggeriert, Deutschland hat ein mittleres Integrationsproblem. Ist völlig falsch! Wir haben ein großes islamistisches Integrationsproblem und sonst überhaupt keins. Also alle Osteuropäer, alle Südeuropäer und sonst was haben

sich in der nächsten Generation voll integriert. Die Russen heiraten zu 67 Prozent eine Deutsche. Ja?

Dirk: Muslime drei Prozent oder zwei.

Gregor: Die Türken ... die türkischen Männer heiraten zu drei Prozent auswärts aus der Community und die türkischen Frauen zu sieben Prozent. Das heißt, die bleiben in sich und verfestigen sich als Parallelgesellschaft. Und wenn ich jetzt neue Menschen ins Land hole und Zuwanderer rein, dann muss ich sowas doch berücksichtigen. Dann kann ich eben keine Moslems mehr reinholen.

In dieser Passage dokumentiert sich erneut die politische Weltanschauung, die diesen vier Chemiker*innen gemeinsam ist: Die Welt, hier die Bevölkerung, wird nach ethnischen Zugehörigkeiten (nicht aber etwa nach Schichtzugehörigkeiten oder Bildungsabschlüssen) aufgeordnet; dabei wird der Islam zu einer Super-Identität, unter die die „die Türken“ subsumiert und als nicht integrierbar exkludiert werden. Während sich dies hier als Weltanschauung, d. h. als interpretativer Zugriff auf soziales Geschehen rekonstruieren lässt, geht die Gruppe selbst aber davon aus, damit die unverstellte Realität erkannt zu haben. Und nicht nur das – aus dieser Realität ergibt sich eine unmittelbare Konsequenz: „Dann kann ich eben keine Moslems mehr reinholen.“

Zugleich dokumentiert sich hier eine politische Rollenorientierung, nämlich eine Art und Weise, politische Entscheidungen vorzubereiten: Denn dieser egozentrische, weil auf die eigene Wahrnehmung reduzierte Faktizismus und die sich aus den Fakten wie von selbst, völlig unmittelbar ergebenden politischen Schlüsse machen das Aushandeln unterschiedlicher politischer Perspektiven völlig unnötig, ja nachgerade sinnlos. Es ist daher kein Zufall, dass die vier Chemiker*innen, aber auch die anderen Fokusgruppen, für „Volksabstimmungen“ plädieren. Denn wenn auf diese Weise der Mehrheitswille unmittelbar in politische Entscheidungen überführt wird, kommen – zumindest dokumentiert sich dies in der Diskussion dieser Gruppe – die einschlägigen Mechanismen der repräsentativen Demokratie wie das Rasonieren, Argumentieren und Bilden von Kompromissen überhaupt nicht mehr zum Zuge. Mindestens ebenso populismusaffin ist, dass dann die jeweils unterlegene Minderheit der vollständigen Nichtberücksichtigung ihrer politischen Interessen anheimfällt.

Dabei fordern die vier Chemiker*innen durchaus, dass „Meinungen und Gegenmeinungen“ artikuliert werden. Sie rühmen die Wendezeit, in der es, etwa mit den „Runden Tischen“, eine „Hochkultur“ der Demokratie gegeben habe. In den ausführlichen Schilderungen der Gruppe fällt dann aber auf, dass die konträren Meinungen nur als ein-

ander gegenüberstehend dargestellt werden, von irgendwelchen Aushandlungsprozessen aber nicht berichtet wird. Conny greift dabei auf den griechischen Ursprung des Demokratiebegriffs zurück: „Und da war’s ja eigentlich auch so, da konnte sich jeder hinstellen und was erzählen, was er wollte und so, und konnte dann seine Leute auf seine Seite ziehen. Und dann ist immer nach Mehrheiten entschieden worden.“

In dieser Idealisierung der demokratischen Auseinandersetzung zu Zeiten der Wende wird nur die politische Rollenorientierung an der ungebremsten Bekundung der eigenen Meinung und an der Absolutheit der Mehrheitsentscheidung deutlich; dass hier die Gruppe, ohne von den Forscher*innen darauf gestoßen zu werden, selbstläufig auf die Wendezeit zu sprechen kommt, führt zudem zu der – an dieser Stelle allerdings nicht zu beantwortenden – Frage, inwiefern die Wendezeit – wie auch die „DDR-Zeiten“, von denen sich die Vier abgrenzen (s.o.) – wichtige sozialisatorische Hintergründe ihrer politischen Rollenorientierungen ausmachen (siehe dazu Nohl 2022a: 234ff.).

5 Ausblick

Betrachtet man die sozialisatorischen Hintergründe der Populismusaffinität mittels der begrifflichen Differenzierung von politischer Rollenorientierung und Weltanschauung, so wird evident, dass es bei den hier untersuchten Menschen nicht nur um Haltungen zu spezifischen politischen Fragen (wie etwa dem Islam oder der Einwanderung), mit hin um politische Weltanschauungen geht, sondern insbesondere darum, wie sie sich gegenüber den politischen Institutionen der Demokratie orientieren. Trotz der recht großen Bandbreite an politischen Rollenorientierungen, wie sie in der Tea Party, bei der AKP-Basis und bei Pegida zu verzeichnen waren, haben diese Populist*innen eines gemeinsam: Ihnen fehlt das Vertrauen in das politische System.

Da davon auszugehen ist, dass diese politischen Rollenorientierungen – wie auch die Weltanschauung, die ich am Beispiel der Pegida-Demonstrant*innen gezeigt habe – tief in der Sozialisationsgeschichte verankert sind, wäre der Ruf nach einfachen pädagogischen Maßnahmen zu kurz gegriffen. Es zeigt sich vielmehr, dass die Art und Weise, wie das Verhältnis von Politik und Gesellschaft gestaltet wird, auch erziehungswissenschaftlich von immenser Relevanz ist. Anstatt politische Probleme an die Pädagogik zu delegieren (wie dies oftmals angesichts von Rassismus und anderen gesellschaftlichen Problemen getan

wird), könnte die Politik von der erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf ihr ureigenes Terrain – die Herbeiführung kollektiv bindender Entscheidungen – lernen. Nicht zuletzt könnte im Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Politik die Frage erörtert werden, wie Vertrauen praktisch werden kann.

Literatur

- Akçaoğlu, Aksu (2019): Zarif ve Dinen Makbul. Muhafazakar Üst-Orta Sınıf Habitus'u [Elegant und religiös akzeptabel: Der Habitus der konservativen oberen Mittelklasse], Istanbul: İletişim.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Cramer, Katherine (2016): The Politics of Resentment. Rural Consciousness in Wisconsin and the Rise of Scott Walker. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Dewey, John (2008): The Public and its Problems. In: Boydston, J. A. (Hrsg.): John Dewey, the Later Works - Volume 2: 1925–27. Carbondale: Southern Illinois University Press, S. 235–372.
- Doğan, Sevinç (2017): Mahalledeki AKP – Parti İşleyişi, Taban Mobilizasyonu ve Siyasal Yabancılaşma [Die AKP im Stadtviertel – Funktionieren der Partei, Mobilisierung der Basis und politische Entfremdung]. Istanbul: İletişim.
- Geiges, Lars/Marg, Stine/Walter, Franz (2015): Pegida – Die schmutzige Seite der Zivilgesellschaft? Bielefeld: transcript Verlag.
- Grundmann Matthias, Höppner Grit (Hrsg.): 2020. Dazwischen – Sozialisations-theorien reloaded. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hochschild, Arlie Russell (2016): Strangers in their own Land. Anger and Mourning on the American Right. New York und London: The New Press.
- Kumkar, Nils C. (2018): The Tea Party, Occupy Wall Street, and the Great Recession. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl.: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, S. 91–154.
- Mannheim, Karl (1985): Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Manow, Philip (2018): Die Politische Ökonomie des Populismus. Berlin: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1987): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mudde, Cas (2004): The Populist Zeitgeist. In: Government and Opposition 39, 4, S. 541–563.

- Mudde, Cas (2017): Populism: An Ideational Approach. In: Kaltwasser, Cristóbal R./Taggart, Paul /Ochoa Espejo, Paulina/Ostiguy, Pierre (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Populism*. Oxford: Oxford University Press, S. 27–47.
- Müller, Jan-Werner (2016): *Was ist Populismus? Ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2003): Der Begriff des Politischen und die doppelte Normativität der „soziologischen“ Moderne. In: Nassehi, Armin/Schroer, Markus (Hrsg.): *Der Begriff des Politischen, Soziale Welt*. Baden-Baden: Nomos, S. 133–169.
- Nohl, Arnd-Michael (2022a): *Politische Sozialisation, Protest und Populismus – Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2022b): *Erziehende Demokratie – Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer VS.
- Özet, İrfan (2019): *Fatih Başakşehir. Muhafazakâr Mahallede İktidar ve Dönüşen Habitus [Fatih Başakşehir. Macht und Habituswandel in einem konservativen Stadtviertel]*. Istanbul: İletisim.
- Pfaff, Nicolle (2006): *Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Turner, Ralph H. (1962): *Role-Taking: Process Versus Conformity*. In: Rose, Arnold H. (Hrsg.): *Human behavior and social processes*. Boston: Houghton Mifflin, S. 20–40.
- Vorländer, Hans/Schäller, Steven/Herold, Maik (2016): *PEGIDA. Entwicklung, Zusammensetzung und Deutung einer Empörungsbewegung*. Wiesbaden: Springer VS.

IV Haltungen in (post)digitalen Kulturen

„Selfie mit Busen“ und pädagogisches Ethos? Ethnographische Reflexion über professionelle Haltungen während einer Klassenfahrt

Kathrin Audehm, Katharina Bock

„Selfie mit Busen“ ist ein Sprechakt in einem pädagogischen Kommunikationsverhältnis. Was mit Punkt zunächst eine Ankündigung ist, die von einer Erlebnispädagogin während der Klassenfahrt einer elften Klasse ausgeht, wird im Verlauf der Szene mit Ausrufezeichen zu einer Handlungsanweisung, die schamhafte und von Peinlichkeit berührte Reaktionen der Schüler*innen hervorruft. Die pädagogische Aktion und die Reaktionen berühren auch die Ethnographin, die den Sprechakt aufgreift und sich mit der Frage „Foto mit Busen?“ an die anwesenden Lehrerinnen wendet.

Welche professionellen Haltungen zeigen sich in der beobachteten Situation? Wie lassen sie sich ethnographisch erfassen? Und wie lässt sich ausgehend von einer einzelnen, vom Schulalltag herausgehobenen Situation auf ein pädagogisches Ethos schließen, das über vereinzelte, spontane und zufällige Haltungen hinausgeht? Auch die Reaktion der Ethnographin ist für eine selbstreflexive Einordnung der beschriebenen Szene zu hinterfragen. Der Anspruch an die Interpretation besteht dabei auch darin, die Dignität pädagogischer Praxis anzuerkennen.

Zunächst stellen wir unser theoretisches Instrumentarium und dessen methodische Konsequenzen vor. Anschließend beschreiben und interpretieren wir die beobachtete Situation.¹ Und schließlich leiten wir mittels einer praxeologischen Reflexion Schlussfolgerungen für die empirische Analyse pädagogischer Haltungen ab.

1 Das Datenmaterial stammt aus dem Hildesheimer Teilprojekt eines Forschungsverbands zur „Materialität von Geschlecht und pädagogischer Autorität – Interferenzen von Körpern und Dingen in Bildungsinstitutionen“ zwischen der Leuphana Universität Lüneburg, der Technischen Universität Braunschweig sowie der Universität Hildesheim, der von 2017 bis 2020 vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert wurde (www.hf.uni-koeln.de/40971).

1 Vom Ethos zum Sprechakt: Praxistheoretische Prämissen und ihre methodischen Konsequenzen

1.1 Habitus und Haltung

Aus praxistheoretischer Perspektive resultieren Haltungen, die Sinn stiften, Urteile fällen, Position beziehen und somit Moral verkörpern, aus habituellen Dispositionen. Im Unterschied zu Ethik bezeichnet Ethos dabei eine „Weisheit“, die nicht als solche konstituiert und vereinheitlicht ist“ (Bourdieu 2010: 96), sondern aus inkorporiertem Erfahrungswissen resultiert und als praktischer Sinn fungiert. Dabei verwendet Pierre Bourdieu in den frühen Schriften die Begriffe Habitus und Ethos in Anlehnung an Max Weber bisweilen synonym (Fröhlich/Rehbein 2014: 112), wobei die

unbewussten Prinzipien des Ethos, der allgemeinen und versetzbaren Dispositionen, die, als Ergebnis einer umfassenden, von einem bestimmten Typ von Regelmäßigkeiten beherrschten Lehrzeit, die „vernünftigen“ wie „unvernünftigen“ (die „Verrücktheiten“) Verhaltensweisen eines jeden diesen Regelmäßigkeiten unterworfenen Individuums (Bourdieu 2015: 167)

ausrichten.

In Abhängigkeit von sozialen Existenzbedingungen (Bourdieu 1982: 283) erzeugen die praktisch (und oft mühselig) erlernten, unbewussten Prinzipien übertragbare, einheitliche und systematische Präferenzen und praktische Strategien der Sichtung, Ordnung und Beurteilung, womit sich in den regelmäßigen Verhaltensweisen auch regelmäßige Haltungen manifestieren, die ganze Lebens- und Arbeitsweisen „versinnbildlichen“ (ebd.), wie bspw. die „Arbeitsmoral eines alten Kunsttischlers“ (ebd.) oder die Präferenzen und Urteile eines algerischen Kochs, der sich im Interview als „Spontan-Ökonom“ (Bourdieu 2010: 322) entpuppt.

In den „Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt“ (Bourdieu/Passeron 1973) wird Habitus als zugleich pädagogisches Ethos und kulturelles Kapital bestimmt (ebd.: 61), wobei pädagogische Arbeit zur Einprägung der praktischen Prinzipien der legitimen Kultur führt (ebd.: 69). Dies betrifft in einem schulisch organisierten Unterrichtssystem, das sich durch institutionalisierte und rationalisierte pädagogische Arbeit auszeichnet, sowohl die Adressat*innen als auch die Vermittler*innen legitimer Kultur. Letztere treten als „ein Korpus von ständigen Spezialisten“ (ebd.: 73) in Erscheinung und das Bildungssystem zielt dahin, sie „mit einer homogenen Ausbildung und mit homo-

genisierten und homogenisierenden Instrumenten zu versehen“ (ebd.: 76). Insofern besitzen sie einen professionellen pädagogischen Habitus, der sie in die Lage versetzt, im Rahmen einer schulisch organisierten Kultur die schulische Botschaft zu vermitteln. Ihre habituellen Dispositionen beziehen sich auf wirksame Strategien der Begrenzung der legitimen Inhalte pädagogischer Arbeit sowie die Definition der legitimen Einprägungsweise und ihrer legitimen Dauer,

die den Vollendungsgrad der P Ar [pädagogischen Arbeit] definieren, die für notwendig und hinreichend erachtet wird, um die vollendete Form des Habitus zu produzieren, d.h. den Grad kultureller Vollendung (Grad legitimer Kompetenz), an dem eine Gruppe oder eine Klasse den vollendeten Menschen erkennt. (Bourdieu/Passeron 1973: 48)

Diese praxis- wie machttheoretischen Prämissen von hohem Abstraktionsgrad bilden den Hintergrund für die ethnographische Analyse, mit der wir ausgehend von einem einzelnen, konkreten Sprechakt herausarbeiten, welche Haltungen der beteiligten Akteur*innen in der beobachteten Situation sichtbar werden.

1.2 Sprechakte, performative Magie und der Performancecharakter sozialer Situationen

Aus bildungs- wie geschlechtertheoretischer Sicht kann der Sprechakt kaum zur Ausbildung eines hohen Grades „kultureller Vollendung“ (ebd.) beitragen. Dies könnte wissenschaftliche Spezialist*innen dazu verleiten, den Sprechakt überwiegend normativ zu werten. Der soziologisch verfasste Begriff der Vollendung bezieht sich jedoch (lediglich) auf die erfolgreiche Arbeit an der Einverleibung habitueller Dispositionen, die als *modus operandi* pädagogische Praktiken generieren und zugleich als *opus operatum* die praktische Logik der pädagogischen Interaktionen bestimmen.

Der Sprechakt fungiert als eine Anrufung *in sensu* Louis Althusser (1977), welche einerseits die Subjekte als zugleich sprach- und handlungsfähige Personen anerkennt, sie andererseits aber auch identifiziert und damit aus subjekttheoretischer Sicht prägt. Die Analyse fragt nach der im Sprechakt liegenden „verletzende[n] Anerkennung“ (Deines 2007: 275ff.), wobei sich Praktiken der (Miss-)Achtung auch auf kulturelle Artefakte beziehen können (Schmidt/Woltersdorff 2007: 7).

In seiner Auseinandersetzung mit der Sprechakttheorie John L. Austins (1972) führt Bourdieu die performative Magie symbolischer Sinn-

setzungen, die zugleich ins soziale Leben rufen bzw. als legitim (ein-)setzen, was sie bezeichnen, und dabei verletzend oder erhebend wirken können, auf pädagogische Arbeit an der Inkorporierung zurück (Audehm 2001: 119f.). Die Wirksamkeit symbolischer Macht basiert demzufolge auf „hingenommener Komplizenschaft“, einer „Beziehung quasi-körperlichen Verwachsenseins“ (Bourdieu 2005a: 82), weshalb man die „performative Logik der Sprache“ (Bourdieu 2001a: 150) nicht so leicht durchbricht – ebenso wenig wie die pädagogischer Praxis.

Der Prozess des Gelingens oder Misslingens performativer Akte, die über Sprechakte hinausgehen (Göhlich 2001: 29), lässt sich an den körperlichen Interaktionen der Beteiligten ablesen. Dabei erzeugen die nonverbalen (stimmlichen, mimischen, gestischen und territorialen) Aktionen und Reaktionen, die zugleich Gefühle sind, bestimmte Atmosphären (Schmitz 2014: 78ff.), wobei leibliche Wahrnehmung und emotionale Interaktion die symbolische Macht somatisierter Gefühle (vgl. Bourdieu 2005b: 72) – wie Scham, Peinlichkeit oder Empörung – reproduzieren können (Schützeichel 2017: 23). Deshalb ist ethnographisch nachzuvollziehen, wie die Interagierenden auf ihr in diversen Praxisfeldern erworbenes und miteinander konkurrierendes Erfahrungswissen rekurren, *was* sie also *wie* geschehen *lassen*. Und weil die symbolische Macht performativer Akte davon abhängt, dass sie dem sozialen Kontext angemessen sind, in dem sie (sich ab-)spielen, muss eine Analyse diesen möglichst genau erfassen.

Jede soziale Situation *in sensu* Erving Goffman ist eine Beobachtungssituation, die sich durch „situatives Engagement“ (Goffman 2009: 53) auszeichnet, wobei der soziale Kontext nichts der Situation Äußerliches ist (Ziemann 2013: 119ff.). Neben dem situativen, gegenseitigen Einspielen, Abstimmen und Deuten, ist der Performancecharakter sozialer Situationen geprägt durch „die übersituativen Bezüge, die interaktiven Muster, Typisierungen und transsituativen Verbindungen“ (Singh 2020: 309) – auch als Interaktionsrituale und Rahmungen (Goffman 1971; 2000) bekannt. Was sich in einer sozialen Situation ereignet, ist demzufolge maßgeblich durch Einflüsse bestimmt, „die jenseits der Situation, also vor der Situation, parallel zur Situation und nach der Situation liegen“ (Reichert 2020: 244). Dies gilt in diesem Fall sowohl für den sozialen Kontext der Klassenfahrt als auch für die habitualisierte Neigung zur Anerkennung pädagogischer Autorität. Und nicht zuletzt gilt dies für eine interpretative Forschungsstrategie: Die Aufmerksamkeit für übersituative Bezüge trägt zur Selbstbeobachtung der Beobachtenden bei und ist eine Voraussetzung sowohl für die kritische Reflexi-

on ethnographischer Beobachtungsmodi als auch des Stellenwertes der Situation innerhalb des empirischen Forschungsprozesses.

Eine ethnographische Forschungsstrategie schließt die Überprüfung der empirischen Reichweite des theoretischen und methodischen Instrumentariums ein: Unbewusste *Prinzipien*, die übertragbare Praktiken generieren, vereinheitlichen und systematisieren und somit habitualisierte Muster erzeugen, werden erst im empirischen Vergleich (sozial wie diskursiv strukturierter) homologer Regelmäßigkeiten erkennbar. Deshalb wird im Folgenden *Ethos* begrifflich als *habitualisiertes Muster einer professionellen Haltung* eingegrenzt, das sich aus verkörperten Präferenzen und Strategien zusammensetzt und sich in konkreten sozialen Situationen dokumentiert.

2 „Selfie mit Busen!“ auf einer Klassenfahrt: Situationsbeschreibung und Interpretation

2.1 Ankommen

Die beobachtete Situation ereignet sich auf einer dreitägigen Klassenfahrt nach Berlin. Die Reise dient dem gegenseitigen Kennenlernen der Schüler*innen einer elften Klasse, die zu Schuljahresbeginn neu zusammengestellt worden ist. Zwar kennen sich die meisten Schüler*innen bereits seit Jahren; es gibt aber auch acht Schüler*innen, die von anderen Schulen neu dazugekommen sind. Die Schüler*innen werden begleitet von ihrer Klassenlehrerin Claudia und der Lehrerin Anja.²

Nach Informationen von Claudia müssen Klassenfahrten mit einem allgemeinen pädagogischen Anspruch verbunden sein. Deshalb hat sie für den Aufenthalt in Berlin ein begleitendes, erlebnispädagogisches Programm bei einer Berliner Kultureinrichtung gebucht, die sich auf Angebote im Bereich sozialer und kultureller Bildung konzentriert. Nach ihrer Ankunft in Berlin und nachdem die Schüler*innen ihre Zimmer in einer Jugendherberge bezogen haben, kommen alle in deren Innenhof zusammen. Hier treffen sie auf Irma und Jens, die das von Claudia gebuchte Programm leiten und die Gruppe durch ausgewählte Berliner Bezirke (Mitte, Prenzlauer Berg, Friedrichshain) führen werden.

Irmas Visitenkarte zufolge sind „Erlebnisse mit Bildungsanspruch“ zu erwarten. Nachdem sich Irma und Jens mit Claudia, Anja und der

2 Alle Namen sind anonymisiert.

Ethnographin bekannt gemacht haben, ruft Irma die Schüler*innen zusammen, und bittet sie darum, einen Kreis zu formen. Sie duzt die Schüler*innen. Claudia und die Ethnographin reihen sich ebenfalls in den gewünschten Kreis ein, während sich Anja außerhalb des Kreises an einen kleinen Tisch setzt. Irma sagt, sie und Jens würden allen am heutigen und morgigen Tag Berlin näherbringen. Dafür sei Achtsamkeit wichtig, weshalb sie eine Achtsamkeitsübung durchführen will. Sie fragt, ob jemand wisse, wie sich Mongolen begrüßten. Niemand bejaht. Daraufhin faltet sie ihre beiden Handflächen vor der Brust wie zum Gebet und geht in die Hocke. Wir sollen uns jetzt bitte vorstellen, dass die Mongolen in Zelten leben, in denen immer nur vier Personen Platz haben.

Die Übung würde darin bestehen, reihum zu sagen, mit wie vielen Personen man gekommen sei. „Ich bin allein gekommen“, sagt Irma, wendet sich dann an die ersten beiden Jungen zu ihrer Rechten und adressiert diese mit: „Ihr seid zu zweit gekommen“. „Ihr seid zu dritt gekommen“, sagt sie dann zu den nächsten beiden Jungen und der Ethnographin. Man müsse dabei in die Hocke gehen. Mit den Worten „Ihr seid zu viert gekommen“, deutet sie auf die drei Jungen und Claudia rechts neben der Ethnographin. „Und du, du bist ...?“, fragt sie den Jungen neben Claudia. Der guckt fragend in die Runde – „... allein gekommen“, hört die Ethnographin Teile der Gruppe gelangweilt murmeln. Wer nicht achtsam genug sei, den Einsatz verpasse oder einen Fehler beim Abzählen (eins bis vier) mache, sei raus, erklärt Irma. Auf diese Weise wird das Spiel Runde um Runde durchgeführt. Das Prinzip der Übung hat die Gruppe offenbar bereits nach der ersten Runde verstanden, alle machen aber weiterhin bereitwillig mit. Die Ethnographin kann sich durch die Teilnahme an der Übung in die Gruppe integrieren.

Anschließend führen Irma und Jens die Gruppe in einen kleinen Raum, in dem Biertische und -bänke stehen. Dort heißen sie alle nochmals willkommen und stellen sich selbst kurz vor. Beide sind etwa Anfang bis Mitte Fünfzig und im Fokus ihrer Arbeit stehen „Berlin-Touren der besonderen Art“, zudem „Achtsamkeitstrainings“ sowie die Vermittlung von „Benimm und Stil“. Dabei schaut Irma die Jungen an – als hätten vor allem sie diesbezüglich Nachholbedarf. Anschließend fragt sie, wer schon einmal in Berlin gewesen sei. Etwa ein Drittel der Schüler*innen meldet sich. Irma kommentiert dies nicht und fährt mit dem Erläutern von Aufgaben fort, die die Schüler*innen während der Stadttouren erledigen sollen.

Wesentlicher Bestandteil – deutliche Pause – sind Selfies, diese anzufertigen, sei für jede in den nächsten Tagen besuchte Station vorgesehen. Dafür sollen sich Gruppen bilden, an die Irma und Jens sodann Klemmmappen mit Aufgabenblättern und Selfie-Sticks austeilen werden. Ein ironisches „Whoohoo, mega modern“ stößt ein Schüler daraufhin leise aus und auch andere lächeln und verdrehen die Augen.

Es folgen weitere Instruktionen: Jede Gruppe solle ein Smartphone mit genügend Speicherplatz auswählen und dort einen Ordner für die Fotos anlegen. Die Fotos sollen die Schüler*innen anschließend über einen kostenlosen Webdienst zur Übermittlung großer Dateien an die von Irma und Jens repräsentierte Kultureinrichtung schicken, die dann eine Foto-CD mit allen Bildern erstellen und versenden würde. Auf Irmas Frage, ob daran Interesse bestehe, antwortet Claudia mit einem entschiedenen „Ja“.

Bei spätsommerlichem Wetter machen sich alle auf den Weg zur ersten Berliner Station. Während Irma von nun an den Ton angibt und Jens die meiste Zeit wortlos neben ihr herläuft, halten sich Claudia und Anja ab sofort auffällig im Hintergrund. Sie laufen stets mit weitem Abstand hinter der Gruppe, bleiben für sich, unterhalten sich angeregt miteinander und treten so gut wie nicht in Aktion – als hätten sie die Verantwortung voll und ganz vor allem Irma übertragen.

Mit verdrehten Augen oder hochgezogenen Augenbrauen reagieren die Schüler*innen fortan häufiger auf Irma. Ihr Programm kommentieren sie mit: „Boah, ist das laaangweilig!“ Viele von ihnen erzählen, dass sie die Selfie-Aufgaben „total blöd“ finden und machen sich fortan häufiger über Irma lustig, wie zum Beispiel am nächsten Tag, den Irma mit einer Feedback-Runde beginnt:

Irma möchte wissen, was jedem gestern „besonders gut“ gefallen hat – ohne zu fragen, was nicht gefallen hat. Die meisten Schüler*innen nennen daraufhin „das Brandenburger Tor“. Doch der häufige Austausch verständigender, sich gegenseitig versichernder Blicke, unterdrücktes Schmunzeln und der Hauch von Ironie im Tonfall der Äußerungen zeigen, dass diese nicht ernst zu nehmen sind, worauf Irma nicht reagiert. Die Schüler*innen stellen hier untereinander eine bemerkenswerte, eigene Komik der Situation her, ohne offen unhöflich zu werden. Zu Claudia und Anja werden sie jedoch sagen, dass Irma gehässig sei und dass sie sie überhaupt nicht mögen.

2.2 Am Neptunbrunnen

Wir befinden uns nun am Alexanderplatz, an dem wie üblich reges Treiben herrscht und die Gespräche shoppingbegeisterter Berlin-Besucher*innen sich mit dem Bau- und Verkehrslärm der unmittelbaren Umgebung mischen. Irmas Anweisungen folgend, werden zunächst Aufgaben zur Weltzeituhr und zum Fernsehturm gelöst und an beiden Sehenswürdigkeiten Gruppen-Selfies angefertigt. Ein Stück weiter in Richtung Rotes Rathaus besteht die nächste Aufgabe darin, am Neptunbrunnen ein „Selfie mit Busen“ anzufertigen, was Irma witzig zu finden scheint. Ein Blick in die Gesichter der Schüler*innen zeigt dagegen gerümpfte Nasen, hochgezogene Augenbrauen und hängende Mundwinkel. Trotzdem setzen sie sich mit Irma in Bewegung Richtung Brunnen.

Im Zentrum des gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Stil des Neobaroques errichteten Brunnens befindet sich ein Felssockel, auf dem sich eine Schar nackter Knabenfiguren tummelt. Um den Sockel herum sind vielzählige wasserspeiende Meeres- und Flusstiere arrangiert. Der Sockel wird von einem riesigen muschelartigen Teller gekrönt, der von vier Figuren – jeweils halb Mann, halb Meerestier – gestützt wird. Auf diesem Teller thront der Meeresherr Neptun – mit nacktem Oberkörper, seinen rechten Arm auf den Oberschenkel gestemmt, seinen Dreizack an die linke Schulter gelehnt. Den äußeren Rand des Brunnens zieren vier große weibliche Bronzefiguren, die die Flüsse Rhein, Elbe, Oder und Weichsel verkörpern. Wie sich beobachten lässt, sind die Figuren beliebte Fotomotive für Besucher*innen aus dem In- und Ausland; vor allem Kinder klettern gerne auf ihnen herum.

Am Brunnen angelangt, deutet Irma auf die Figur der Oder und weist die Schüler*innen an, sich gruppenweise für ein „Selfie mit Busen“ auf der Figur einzufinden. Die Wahl entfällt wohl deshalb auf die Oder, weil diese gerade von keinen anderen Besucher*innen in Beschlag genommen wird. Die junge, nackte und in hingebungsvoller Pose dargestellte Frauenfigur richtet ihren verträumten Blick auf einen großen Krug, dessen Inhalt sich in den Brunnen ergießt. Lediglich ihr Schoß ist mit einem Ziegenfell bedeckt. Ihr Oberkörper ist leicht nach hinten verlagert – eine Körperhaltung, die in Relation zur Größe und dem zu vermutenden Gewicht des Kruges unnatürlich wirkt.

Halbherzig erklärt sich eine Schülerinnengruppe bereit, den Anfang zu machen. Die Mädchen nähern sich der Figur zögerlich und nehmen schließlich Platz auf deren Schoß. Dabei winden sie sich und versuchen

zu vermeiden, die nackten Brüste der Bronzefigur zu berühren. Stattdessen fassen sie deren Hals, das Dekolleté und die Taille an. Das Foto wird sehr schnell gemacht. „Und jetzt die Jungs mit Busen!“, ruft Irma in Richtung der übrigen, zuschauenden Schüler*innen.

Die nächste Gruppe setzt sich aus drei Jungen und zwei Mädchen zusammen. Auch ihnen scheint die Sache unangenehm, auch sie zögern. Irma scheint dafür kein Radar zu besitzen. Widerwillig klettert die Gruppe auf die Figur. „Einer muss den Busen anfassen!“, fordert sie die Jungen auf. Die Mädchen dagegen adressiert sie mit: „Mädels, ihr braucht das nicht!“ Geniert rutschen die Schüler*innen auf der Bronzefigur herum. Irma ruft einem der Jungen zu, der sich besonders schwertut: „Dann haste kein Selfie für deine Freunde!“

Das Zuschauen ist der Ethnographin unangenehm. Sie hält Ausschau nach Claudia und Anja, um zu prüfen, ob sich in ihren Gesichtern ähnliche Irritation abzeichnet. Die beiden stehen abseits des Geschehens und unterhalten sich. Trotzdem scheinen sie die Ereignisse zu beobachten – und diese müde zu belächeln. Die Ethnographin tritt aus der Gruppe der übrigen Schüler*innen heraus und geht auf die beiden zu: „Foto mit Busen?“, wiederholt sie Irmas Auftrag. Claudia sagt daraufhin, sie wundere sich, warum die Jungs so zurückhaltend sind. „Die sind total unterfordert“, fügt sie hinzu. Man müsse sie viel mehr fordern. Anja äußert sich nicht.

2.3 Forschungshaltung und Beobachtungsmodi

Die beschriebene Szene ereignet sich auf einer Klassenfahrt – ein außeralltägliches Setting, das sowohl für die Schüler*innen als auch die Lehrkräfte eine Auszeit vom gewöhnlichen Schulalltag darstellt und den schulischen Raum aus einem halb-öffentlichen in den öffentlichen Raum verlagert. Inhaltlich und zeitlich strukturiert wird das pädagogische Programm der Klassenfahrt von Irma und Jens, die „Erlebnisse mit Bildungsanspruch“ in Aussicht stellen und die Klasse an unterschiedliche Berliner Orte führen. Dabei hält Jens sich insgesamt auffällig im Hintergrund und überlässt Irma die Führungsrolle. Claudia und Anja lassen sie gewähren und nehmen eine große territoriale Distanz zum unmittelbaren Interaktionsgeschehen ein.

Für die Ethnographin eröffnet die Teilnahme an dieser Klassenfahrt vor allem eine Möglichkeit, am Beginn ihrer Feldforschung vertrauensvolle Beziehungen zu den Schüler*innen und Lehrkräften aufzubauen und ein Gefühl für das interaktive Miteinander der pädagogischen

Akteur*innen zu bekommen. Während der Klassenfahrt ist die Ethnographin eine teilnehmende Beobachterin, die sich aktiv an den Interaktionen beteiligt. Insofern betreffen Irmas Anweisungen auch sie. In der Beschreibung zeigt sich jedoch eine gewisse Dramaturgie, die verdeutlicht, wie sich allmählich eine Haltung der Ethnographin zum Geschehen aufschaukelt.

Zunächst steht sie – den Schüler*innen ähnlich – dem didaktischen Programm skeptisch gegenüber. Dann ist sie überrascht von der Ankündigung, deren Sinngehalt ihr zunächst unverständlich bleibt – was heißt „Selfie mit Busen“? Wessen Busen? Wo? Wann? Wie? Die Situation am Brunnen nimmt sie als beschämend wahr, für sie ist Irmas Handeln Übergriff und Nötigung. An dieser Stelle wechselt die Ethnographin von der Teilnahme in den Beobachtungsmodus, wobei sie die Körpersprache der Schüler*innen fokussiert und interpretiert. Dies ermöglicht, die eigene Wahrnehmung durch das Beobachten der Reaktion der anderen zu prüfen. Tatsächlich hat sie Mitleid mit den Schüler*innen. Deren Körpersprache deutet sie weniger als didaktische Unterforderung als vielmehr als missliche Lage.

Die Schüler*innen wirken beschämt und verunsichert und die Ethnographin spürt, wie unangenehm ihnen die Sache ist. Die Zurückhaltung, das Zögern, die Blicke der Schüler*innen veranlassen sie dazu, sich territorial von den Schüler*innen zu entfernen und sich mit Irmas Sprechakt „Foto mit Busen?“ an die anwesenden Lehrerinnen Claudia und Anja zu wenden. Damit verlässt die Ethnographin den Beobachtungsmodus und bringt sich aktiv in die Situation ein, wobei auch ihre Forschungshaltung sichtbar wird: Sie appelliert an die pädagogische Verantwortung Claudias und Anjas und will eine Haltung der beiden zum Geschehen elizitieren.

Die Nachfrage ist riskant und hat ethnographische Vor- und Nachteile. Der Vorteil besteht darin, dass wir eine multiperspektivische Beschreibung erhalten: die Perspektive der Ethnographin, der Schüler*innen und der Lehrerinnen. Der Nachteil besteht darin, auf eine Beschreibung der Reaktionen der übrigen Schüler*innen verzichten zu müssen. Wir haben uns in der hier präsentierten ethnographischen Beschreibung für eine Dramaturgie entschieden, die weder den Informationsgehalt des Datenmaterials verfälscht, noch den Eindruck einer neutralen Beobachtungsposition erweckt, denn eine soziale Situation ist nach Goffman immer eine Beobachtungs- und Performancesituation – für alle Beteiligten.³

3 Zu den unterschiedlichen Protokollierungsweisen in ethnographischen Schreibprozessen vgl. u. a. Streck/Unterkofer/Reinecke-Terner 2013; Bock 2019b.

Bereits die Formulierung des Auftrags, ein „Selfie mit Busen“ anzufertigen, hatte die Ethnographin irritiert – ohne dabei zu erwarten, dass Irma die Schüler*innen zum Betatschen einer entblößten weiblichen Bronzefigur drängen würde. Wie lässt sich nun die Szene hinsichtlich pädagogischer Haltungen interpretieren?

2.4 Claudias Reaktion als Ausdruck ihres pädagogischen Ethos

Aus Beobachtungen und Gesprächen entsteht im Laufe des Feldaufenthalts der Eindruck, dass Claudia die Dinge häufig nüchtern, sachlich und ohne viel Aufhebens abhandelt. Insgesamt zeigt sie eher wenig Empathie. Ihre Einstellung zum Beruf wirkt insgesamt pragmatisch und an einem Laissez-faire-Prinzip orientiert. Sie macht zwar grundsätzlich einen freundlichen und hilfsbereiten Eindruck, scheint aber nicht übermäßig engagiert, sondern eher an einer schlichten Soll-Erfüllung orientiert.

Die Lehrerin Anja kommt als Back-up mit. Anja ist Lehrerin für Spanisch und Darstellendes Spiel und kennt die meisten Schüler*innen aus Claudias Klasse gut. In der beschriebenen Szene greift sie nicht ein, im weiteren Feldaufenthalt lässt sich jedoch beobachten, dass sie sich in ihrem Unterricht und in informellen Gesprächen als Pädagogin gibt, die traditionelle Körperbilder und Geschlechterrollen ablehnt – eine Haltung, die sie versucht an ihre Schüler*innen zu vermitteln (Bock 2019a: 29f.).

Auf den von der Ethnographin zitierten Sprechakt Irmas, „Foto mit Busen?“, reagiert Claudia souverän, indem sie diesen nicht als Angriff wahrnimmt, was als diejenige, die das Programm gebucht hat, leicht der Fall sein könnte. Auf die Nachfrage der Ethnographin reagiert sie mit einer ritualisierten, didaktischen Floskel, wenn sie die Zurückhaltung als eine deutet, die durch Unterforderung ausgelöst wird, wobei sie die Beschämung ihrer Schüler*innen in der beobachteten Situation ignoriert.

Im weiteren Verlauf der Feldforschung zeigt sich auch Claudias Lehrstil: Die Schüler*innen zurechtzuweisen oder vorzuführen, entspricht ihr nicht; vielmehr zeigt sie sich ihnen gegenüber offen für kleine Scherze und Neckereien und ist so gut wie nie wirklich streng. Die Schüler*innen begegnen ihr vertrauensvoll und Claudia genießt großen Respekt. Gegen ihre wenigen Regeln verstoßen die Schüler*innen nicht. Explizit äußern sie, dass sie Claudia sehr mögen und ihr Vertrauen nicht enttäuschen wollen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass

Claudias Souveränität in der beobachteten Situation als habitualisierte Souveränität fungiert, wobei ihre Sicherheit auf einer Balance zwischen institutioneller Autorität als Klassenlehrerin und persönlicher bzw. charismatischer Autorität basiert.⁴

Sowohl aufgrund ihrer souveränen Reaktion während der beobachteten außeralltäglichen sozialen Situation als auch aufgrund der weiteren, sich an die Klassenfahrt anschließenden Beobachtungen des Schulalltags lässt sich vermuten, dass Claudia auch deshalb nicht auf die Beschämung reagiert, weil sie ihren Schüler*innen zutraut, sich notfalls wehren zu können. Damit erweist sich das Vertrauensverhältnis als eine zugleich institutionell hierarchisierte und gewohnheitsmäßige reziproke Relation.

Das existierende gegenseitige Vertrauensverhältnis wird in der beobachteten Situation nicht infrage gestellt, weder Claudias anerkennen der Lehrstil noch die Übertragung ihrer Autorität auf Irma während der Klassenfahrt. Dies erleichtert es den Schüler*innen, Irmas Aufforderung trotz ihrer Beschämung nachzukommen, womit sie auch Claudias Wahl und Entscheidung respektieren. Letztlich sind sie es, die ihre selbstverständliche – gewohnte und institutionalisierte – Anerkennung der Führungsmacht Claudias auf Irma übertragen, womit auch Irmas merkwürdige pädagogische Aktion pädagogische Autorität erlangt. Und Claudia kann wahrnehmen, dass ihre Autorität weiterhin anerkannt bleibt – unabhängig von Irmas Verhalten als von Claudia gebuchte und beauftragte Vermittlerin legitimer Kultur, wie Irma selbst behauptet.

Somit entfaltet sich in der beobachteten Situation eine habitualisierte, zwar weder verbal noch nonverbal bezeichnende, jedoch sowohl diskursiv gesicherte als auch sozial wirksame und insofern performative Magie der reziproken Stabilisierung pädagogischer Autorität: Claudias Autorität wird trotz des seltsamen Verhaltens der Repräsentantin einer von ihr ausgesuchten Bildungsorganisation von den Schüler*innen anerkannt, was darauf beruht, dass sie weder im schulischen Alltag noch auf der Klassenfahrt großartig Regeln oder gar Normen vertritt bzw. deren Einhaltung einfordert. Claudia wiederum bucht für die Klassenfahrt, was der schulischen Botschaft entspricht, und greift in der beobachteten Situation nicht ein, womit sie die Schüler*innen als handlungsfähige Subjekte anerkennt, d.h. als sowohl (mehr oder weniger) selbstbestimmt interagierende als auch der Logik pädagogischer

4 Zum spezifischen Charakter und den Dimensionen pädagogischer Autorität vgl. Helsper 2009; Paris 2009.

Praxis unterworfenen Akteur*innen, die nicht unterfordert werden sollten, was dem (zeitgenössischen) pädagogischen Diskurs entspricht.

In einem angeregten Gespräch am Ende des zweiten Abends zeigt sich, dass Claudia und Anja das erlebnispädagogische Programm für sich selbst zur Entspannung nutzen. Sie dürfen sich auf der Klassenfahrt erholen. Diese Haltung entspricht ihrem müden Belächeln Irmas und der territorialen und emotionalen Distanzierung, die beide während der beobachteten Situation einnehmen. Darin zeigt sich eine gemeinsame Distanzierung schulischer Lehrpersonen zum erlebnispädagogischen, außerschulischen Feld.

In Claudias souveräner Reaktion auf den fragenden Sprechakt der Ethnographin dokumentiert sich demzufolge ein pädagogisches Ethos als habitualisiertes Muster ihrer professionellen Haltung, das pädagogischen Pragmatismus und ein zurückhaltendes pädagogisches Engagement mit pädagogischer Autorität verbindet sowie durch das Statusbewusstsein einer sozial abgesicherten, pädagogischen Fachkraft einer staatlichen Instanz mit pädagogischem Auftrag charakterisiert ist. Dabei zeichnet sich Claudias pädagogisches Ethos durch Effizienz aus, die während der Klassenfahrt (nicht nur) zu (ihrer) Entspannung und Erholung beiträgt.

2.5 Irmas Sprechakt im Rahmen einer performativen Logik

Irma erzwingt mit ihrer Aufforderung eine Interaktion mit der Bronzefigur, wodurch die Schüler*innen in eine bestimmte, für sie offensichtlich unangenehme körperlich-räumliche Position gedrängt werden. Es werden sichtlich Schamgrenzen verletzt, was einen Akt symbolischer Gewalt darstellt. Die Schüler*innen zögern, winden sich, sind widerwillig, aber sie vollziehen die von Irma gewünschte Interaktion, wenngleich in großer Eile. Hieran zeigt sich die missliche Lage der Schüler*innen, die sie jedoch hinnehmen. Die Schüler*innen einer elften Klasse sind sicherlich gewohnt, auch unangenehme pädagogische Aktionen über sich ergehen zu lassen und den Handlungsanweisungen mehr oder minder bereitwillig Folge zu leisten. Dies tun sie auch am Brunnen, womit sie der von Irma repräsentierten erlebnispädagogischen Programmatik folgen.

Irmas Programmplanung besteht darin, Jugendliche mit Klemmmappen und Selfie-Sticks auszustatten, sie an touristische Orte zu führen und sie dort bestimmte Aufgaben nach strikten Vorgaben ausführen zu lassen. Ihr Sprechakt am Neptunbrunnen wie auch ihre Ges-

tik und Mimik entsprechen dieser didaktischen Planung vollständig. Die Schüler*innen fügen sich und partizipieren an der sozialen Situation entsprechend der Anrufung als (noch) Schüler*innen, obwohl die meisten von ihnen die Selfie-Aufgaben „total blöd“ finden. Damit besiegeln sie die Übertragung der pädagogischen Autorität Claudias an Irma und sorgen selbst dafür, dass der Sprechakt gelingt.

Zwar erkennt Irma die Jugendlichen als pädagogische Klientel an, beschämt sie jedoch dabei. Zugleich zeigen sich in ihrer pädagogischen Aktion weitere Formen der Missachtung und Geringschätzung: Irma vermittelt weder kunsthistorisches Wissen zum Brunnen, noch erhalten die Schüler*innen die Gelegenheit zu einer selbstbestimmten, kreativen Aneignung der Bronzefigur für ihr Foto. Damit verhindert Irma, dass die Bronzefigur, deren Busen vornehmlich durch touristischen Gebrauch blank geputzt ist, weder als hoch- noch als populärkulturelle Figur, die in medialen Repräsentationen sozialer Netzwerke zugänglich ist, einer ästhetischen Erfahrung als Voraussetzung ästhetischer Bildung (Corsten/Schubert 2019: 73ff.) zugeführt wird.

Mit ihrem Sprechakt recurriert Irma auf ein populäres Massenphänomen: das digitale Selbstportraitieren. Den Schüler*innen ist die (jugend-)kulturelle mediale Praktik längst vertraut und sie werden vom erlebnispädagogischen Programm offensichtlich enttäuscht. Dass Enttäuschung auch das Ende einer Täuschung impliziert, verdeutlichen die beobachteten Reaktionen der Schüler*innen nicht. Dennoch gerät die pädagogische Programmatik der Institution, die Irma repräsentiert, zur Karikatur, wenn sie die Schüler*innen zu zögerlichen und widerwilligen Reaktionen verleitet, die den Busen der Bronzefigur für ein Selfie benutzen.

Die Aufforderung transportiert im pädagogischen Diskurs (inzwischen) weitgehend delegitimierte, geschlechtsspezifische Körperbilder und damit verbundene medienbezogene Handlungen als legitim. Eine solche Karikatur kann kaum in ernsthafte Konkurrenz zur schulisch-ästhetischen Bildung treten, was sich im müden Lächeln Anjas zeigt, einer Lehrkraft für Darstellendes Spiel – einem Fach, welches im Rahmen der untersuchten Schulkultur anerkannt ist (Bock 2019a: 35f.). Vermutlich trägt auch dies zur widerwilligen Gefolgschaft der Schüler*innen bei, die nicht dagegen opponieren, dass Irma bemüht ist, das Berühren entblößter und hingebungsvoll wirkender weiblicher Figuren als legitim einzusetzen. Wobei die Setzung sich lediglich auf junge Männer bezieht, denn die „Mädels“ brauchen das nicht zu tun, wie Irma expli-

ziert. Dies transportiert eine recht fragwürdige Auffassung stilvollen Benehmens in der Öffentlichkeit.

Wir wissen, dass die Klassenfahrt dem gegenseitigen Kennenlernen der Schüler*innen und damit hauptsächlich ihrem Zusammenwachsen als Gemeinschaft dienen soll. Die kleinen, ritualisierten Formen, mit denen sie sich untereinander über Irma lustig machen, ebenso wie die verbalen Äußerungen gegenüber den Lehrerinnen und der Ethnographin zeigen, dass Irmas Verhalten in gemeinsam geteilten Erfahrungen resultiert, die gemeinschaftsstiftend wirken, womit sich das pädagogische Ziel der Klassenfahrt letztlich erfüllt. Die räumliche und körperliche (mimische und gestische) Distanzierung der beiden Lehrerinnen, in der sich ihre symbolische Distanz zu Irmas pädagogischer Haltung materialisiert, erweist sich dafür als hilfreich.

3 Praxeologische Reflexion in ihren Konsequenzen für die empirische Analyse pädagogischer Haltungen

Während Bourdieus und Passerons sozialtheoretische Bestimmung der Grundlagen symbolischer Gewalt (Bourdieu/Passeron 1973) den fragilen und graduellen Charakter pädagogischer Autorität unterschätzt und die symbolische Gewalt pädagogischer Praxis auf kulturelle Willkür begrenzt und damit zugleich ins nahezu Unendliche dehnt, zeigt die Analyse des ethnographischen Materials, wie selbst im Gelingen eines Sprechaktes verletzender Anerkennung Momente zögernder und widerwilliger Reaktionen aufscheinen – auch wenn die Schüler*innen letztlich die Autorität des erlebnispädagogisch motivierten Sprechaktes anerkennen.

Die performative Magie des außerschulischen Sprechaktes basiert auf der durch die Schüler*innen schulkulturell habitualisierten Anerkennung der institutionellen und persönlichen Autorität der anwesenden Lehrerinnen und deren verkörperter Klassifikationsurteile, Präferenzen und Strategien. In deren relationalen Zusammenhängen manifestiert sich ihr pädagogisches Ethos als habitualisiertes Muster. Darüber hinaus trägt das inkorporierte kulturelle Kapital (Bourdieu 2001b: 113ff.) der Schüler*innen sowie die Tatsache, dass ihre Smartphones als Zeug und nicht als widerständige Dinge fungieren (Kalthoff/Cress/Röhl 2016: 21f.), dazu bei, dass in der beobachteten Situation die performative Logik einer pädagogischen Praxis hinsichtlich der Anerkennung eines verletzenden Sprechaktes nicht durchbrochen wird.

Irmas pädagogisches Ethos fungiert als Motiv zur Vergemeinschaftung der Schüler*innen untereinander und mit der Ethnographin, die vertrauensvolle Beziehungen aufbauen. Damit trägt die beschriebene Szene am Neptunbrunnen dazu bei, dass sich sowohl die schulkulturelle Zielstellung als auch die Intention der ethnographischen Begleitung der Klassenfahrt erfüllen.

Die Analyse verdeutlicht, dass (a) das pädagogische Ethos der Vermittler*innen und das inkorporierte kulturelle Kapital der Adressat*innen in hierarchisierten Machtrelationen aufeinandertreffen, (b) die beteiligten professionellen Akteur*innen unterschiedliche institutionelle und persönliche Autorität aufweisen, wobei (c) ihr pädagogisches Ethos in einem symbolischen Kampffeld spielt, in dem um legitime Instrumentarien gerungen wird, und dies jeweils (d) in dynamischen und konkurrierenden Relationen zu (auch) außerschulischen symbolischen Kräfteverhältnissen wie den Normen und Werten jugendkultureller und medienbezogener Praktiken und zu diskursiven Kategorien wie Geschlecht steht.

Vor dem Hintergrund unserer Ausführungen lässt sich festhalten, dass eine praxeologisch fundierte Forschungsstrategie mitnichten davon ausgehen kann, die performative Logik pädagogischer Praxis wäre auf den „problemlosen Vollzug dessen, was man unproblematisch weiß oder kann“ (Schäfer 2019: 127), zu reduzieren – ebenso wenig wie ein Habitus sozialen Strukturen vollständig vorangepasst und in sich kohärent ist (Audehm 2017: 175ff.). Vielmehr kommt es für eine Analyse der performativen Magie pädagogischer Haltungen darauf an, die zugleich symbolischen, sozialen und physischen Überlagerungen, Verschränkungen und Brüche zwischen Sprache, Räumen, Körpern und Dingen in pädagogisch gerahmten, sozialen Situationen zu fokussieren, in denen sich ein pädagogisches Ethos dokumentiert.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA Verlag.
- Audehm, Kathrin (2001): *Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu*. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim, München: Juventa, S. 101–128.
- Audehm, Kathrin (2017): *Habitus*. In: Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 167–178.

- Austin, John L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
- Bock, Katharina (2019a): Sozio-materielle Arrangements im Darstellenden Spiel. Anmerkungen zur Materialität kultureller Bildung an Schulen. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 12, 2, S. 27–39.
- Bock, Katharina (2019b): Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 20, 1, S. 1–28, <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.2933>.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heisst Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (2001a): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Bourdieu, Pierre: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Schriften zu Politik und Kultur, Bd. 4. Hamburg: VSA Verlag, S. 112–120.
- Bourdieu, Pierre (2005a): Die verborgenen Mechanismen der Macht enthüllen. In: Bourdieu, Pierre: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik und Kultur, Bd. 1. Hamburg: VSA Verlag, S. 81–86.
- Bourdieu, Pierre (2005b): *Männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2010): *Algerische Skizzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2015): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corsten, Michael/Schubert, Volker (2019): *Bilden Schnulzen?* In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 12, 2, S. 69–87.
- Deines, Stefan (2007): *Verletzende Anerkennung*. In: Herrmann, Steffen K./Krämer, Sibylle/Kuch, Hannes (Hrsg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript, S. 275–293.
- Göhlich, Michael (2001): *Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung*. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim, München: Juventa, S. 25–46.
- Goffman, Erving (1971): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2000): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2009): *Interaktion im öffentlichen Raum*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Helsper, Werner (2009): *Autorität und Schule. Zur Ambivalenz der Lehrerautorität*. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorität*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 65–83.
- Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (2016): *Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft*. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 11–41.
- Paris, Rainer (2009): *Die Autoritätsbalance des Lehrers*. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorität*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 37–63.
- Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (2014): *Habitus*. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Boiurdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 110–118.
- Reichertz, Jo (2020): *Kollektive, Medien, Kontexte. Herausforderungen an eine Ethnographie der Situation*. In: Poferl, Angelika/Schröer, Norbert/Hitzler, Ronald/Klemm, Matthias/Kreher, Simone (Hrsg.): *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten*. Essen: Oldib-Verlag, S. 243–254.
- Singh, Ajit (2020): „Where the action is“? *Zum Verhältnis von Situation und Trajektorie am Beispiel einer fokussierten Ethnographie eines stadtplanerischen Beteiligungsverfahrens*. In: Poferl, Angelika/Schröer, Norbert/Hitzler, Ronald/Klemm, Matthias/Kreher, Simone (Hrsg.): *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten*. Essen: Oldib-Verlag, S. 308–323.
- Schäfer, Alfred (2019): *Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis*. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 119–136.
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (2007): *Einleitung*. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK, S. 7–21.
- Schmitz, Hermann (2014): *Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie*. Freiburg, München: Verlag Karl Alber.
- Schützeichel, Rainer (2017): *Emotion*. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie, Bd. 1. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–26.
- Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2013): *Das „Fremdwerden“ eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14, 1, Art. 16, <https://www.qualitative-research.net/index/fqs/article/view/1821/3500>.
- Ziemann, Andreas (2013): *Strukturlogiken der Situation*. In: Ziemann, Andreas (Hrsg.): *Offene Ordnung? Philosophie und Soziologie der Situation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–129.

Haltungen als Ausdruck kommunikativer Figurationen in familialen Kontexten

Jane Müller, Katrin Potzel, Paul Petschner, Rudolf Kammerl

1 Ausgangssituation

Im lebenslangen Sozialisationsprozess sind verschiedene soziale Domänen bedeutsam. Die Familie initiiert grundlegende Lern- und Bildungsprozesse (Bauer/Hurrelmann 2015). Medien haben dagegen keinen expliziten Sozialisationsauftrag, sind jedoch im Zuge der tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2020) ebenfalls von frühester Kindheit an allgegenwärtig (Krotz 2017). Mit der Bereitstellung eines spezifischen Medienensembles geben Eltern einen Rahmen für kindliche Medienrepertoires vor (Kammerl et al. 2020). Ergänzend legen die meisten Eltern in Aushandlungsprozessen Regeln fest, die das Medienrepertoire und die kommunikativen Praktiken ihrer Kinder beeinflussen (Wagner/Gebel/Lampert 2013). Innerhalb des familialen Beziehungsgeflechts nehmen die Akteur*innen in vielfältiger Weise Haltungen ein, mit denen sie sich aufeinander beziehen und ihre soziale Wirklichkeit mitgestalten. Haltungen einzelner Mitglieder bilden die Basis für den Medienumgang der Familien und lenken die medienerzieherischen Praktiken der Eltern (etwa Wagner/Eggert/Schubert 2016). Biographisch bedingte und lebensweltlich erworbene Haltungen (Lerch/Getto/Schaub 2018) werden gegenüber Inhalten, Technologien und Medienpraktiken entwickelt und zeigen sich auch implizit in der individuellen Mediennutzung. Sie sind innerhalb von Familien nicht homogen. Heranwachsende demonstrieren über ihre Haltungen situativ Zugehörigkeit oder Abgrenzung zur Familie (Hasebrink 2014). Wie sich jede*r Einzelne explizit, aber auch implizit in Bezug zu Medien positioniert, zeigt sich in Medienrepertoires und den damit eng verbundenen Medienpraktiken (Hepp/Hasebrink 2014). Die vielschichtige Verwendung des Haltungsbegriffes in Wissenschaft und Alltagssprache (vgl. Kurbacher/Wüschner 2016) konkretisiert der vorliegende Beitrag als gesellschaftlich-politische Ausformung, die auch als Körperhaltungen der Familienmitglieder zum Ausdruck kommen (Lerch et al. 2018). Haltungen beziehen sich auf die Frage, was sozial (politisch, religiös,

sittlich usw.) angemessen ist. Sie werden kommunikativ – eben auch körpersprachlich – deutlich gemacht, wobei dieser Beitrag davon ausgeht, dass Einstellung und Körperhaltung korrelieren. So werden etwa Nähe oder Distanz angestrebt und/oder demonstriert. Die einzelnen Mitglieder handeln dabei weder unabhängig von der Familie noch handelt diese als Einheit.

Um diesen Verflechtungen Rechnung zu tragen und die sonst vielfach vorherrschende Kluft zwischen den Perspektiven der Individuen und ihrer sozialen Domänen zu überbrücken, bedient sich das Forschungsprojekt des Ansatzes kommunikativer Figurationen (Hepp/Hasebrink 2014). Er wird in der Kommunikations- und Sozialisationsforschung zur Erforschung der Folgen tiefgreifender Mediatisierung diskutiert (z. B. Kammerl et al. 2020; Hepp 2020). Angelehnt an Elias (2014) können soziale Domänen (Familie, Schulklasse, Freundeskreis u.ä.) als Figurationen konzeptualisiert werden: Netzwerke von Individuen, die über wechselseitige Interaktionen das soziale Leben konstruieren. Medienbedingter Wandel kann daran anschließend domänenspezifisch betrachtet werden. Drei Merkmale kennzeichnen den Ansatz kommunikativer Figurationen (Hepp 2017):

- Akteurskonstellation: Grundlage jeglicher Figuration bildet die Konstellation von Akteur*innen (z. B. Familienmitgliedern), die miteinander in Beziehung stehen und kommunizieren.
- Relevanzrahmen: Dominierende Themen (z. B. für die Sozialisation bedeutsame Fragen von Nähe/Distanz oder Kontrolle/Autonomie) leiten die für die spezifische Figuration konstitutiven Praktiken.
- Kommunikative Praktiken: Die Figurationen basieren auf kommunikativen Praktiken, die mit anderen sozialen Praktiken verwoben sind. Sie sind mit spezifischen Medienensembles verflochten, die die Gesamtheit der innerhalb einer sozialen Domäne verfügbaren und nutzbaren Medien repräsentieren.

Medienrepertoires, verstanden als crossmediale Muster von Medienpraktiken (Hasebrink/Domeyer 2012), werden durch diese Figurationen mindestens zu einem gewissen Grad strukturiert. Im Hinblick auf die Figurationen haben Medienensembles der sozialen Domänen und Medienrepertoires von Individuen eine konstitutive Funktion für den Informationsaustausch, die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, Fragen der Kontrolle und Autonomie sowie von Zugehörigkeit und Abgrenzung.

Das Verständnis bietet eine produktive theoretische Grundlage für die Erforschung von Sozialisationsprozessen unter den Bedingungen sich rasch verändernder Medienumgebungen (Kammerl et al. 2020). Diesem folgend werden Familien nicht als soziale Einheiten betrachtet, die unabhängig von medialen Veränderungen bestehen. Vielmehr sind Medien „bereits konstitutiver Bestandteil der kommunikativen Konstruktion“ sozialer Zusammenhänge (Hasebrink/Domeyer 2012: 226). Auch Fragen nach Haltungen der Familien und ihrer Mitglieder lassen sich mit dem Ansatz kommunikativer Figurationen strukturieren: Diese kommen als Einstellungen der Figurationsmitglieder zu eigenen und Medienpraktiken anderer Mitglieder zum Ausdruck und moderieren damit den jeweils spezifischen Relevanzrahmen der Figuration. Zudem werden sie als Körperhaltungen mit Bezug zu anderen Akteur*innen der Figuration und zu verschiedenen Medienrepertoires deutlich. Veränderte Haltungen können also Veränderungen der kommunikativen Praktiken und unter Umständen der zugehörigen Akteurskonstellation nach sich ziehen.

2 Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung: das Projekt ConKids

Die Studie „Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung (ConKids)“ widmet sich dem Sozialisationsprozess von Kindern, untersucht am Beispiel der Übergänge auf die Grund- bzw. eine weiterführende Schule. Die qualitative Panelstudie umfasst dabei jährlich stattfindende Interviews mit einem Kind und einem Elternteil aus Familien mit unterschiedlichen medienbezogenen Einstellungen. Das Projekt basiert auf den Annahmen, dass Sozialisationsprozesse nur langfristig verstehbar sind, Einflüsse sozialer Domänen auf Heranwachsende voneinander abhängen und Veränderungen der Sozialisation nur in der Zusammenschau aller vom Kind genutzten Medien verstehbar werden (Kammerl et al. 2020).

Zentrale Fragestellungen befassen sich mit medienbezogenen Einstellungen und Werten der Familien, familialen Medienensembles und kindlichen Medienrepertoires, der Rolle von Übergängen in kindlichen Lebensläufen sowie dem Bedeutungszuwachs weiterer sozialer Domänen.

Bisher wurden 33 Familien zwei Mal (Herbst 2018 und Herbst 2019) befragt. Während der ersten Interviews besuchten 16 Kinder die erste

und 17 die fünfte Klasse (Alter 6–11 Jahre). Alle Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2020) ausgewertet.

Die Familien wurden im Anschluss an die geführten Interviews gebeten, eine für beide Interviewte positive und eine für mindestens eine Person negative Mediennutzungssituation nachzustellen, die durch die Forschenden fotografiert wurden. Leitend war die Annahme, die Eltern-Kind-Figuration würde alltägliche und somit eingeübte und jederzeit abrufbare Situationen ihres Medienrepertoires darbieten. Insofern ist bis zu einem gewissen Grad von besonders typischen Mediennutzungsmustern als Bildmaterial auszugehen. Neben den Fotos wurden die Aushandlungsprozesse ihrer Entstehung dokumentiert. Zur Auswertung diente das im Folgenden dargestellte Bildanalyseverfahren, das die Untersuchung innerfamiliärer medienbezogener Haltungen erlaubt. Ziel des Beitrages ist es, das Verfahren und die ermittelten Teilergebnisse vorzustellen, die folgende Forschungsfragen beantworten:

1. Inwieweit unterscheidet sich der Sozialisationsprozess von Kindern im Hinblick auf vorherrschende medienbezogene Einstellungen und Werte in den Familien?
2. Welche medienbezogenen Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und ihren Familien können identifiziert werden und wie sind diese zu charakterisieren?

3 Das Bildanalyseverfahren

Für die Analyse des fotografischen Datenmaterials wurde auf Basis der bildungstheoretisch-strukturalen Bildinterpretation (Jörissen/Marotzki 2009) und des bildhermeneutischen Verfahrens (Holzbrecher/Tell 2006) eine fünfschrittige Analyse entwickelt. Diese erschließt die Bedeutung der Fotografien zunächst auf Ebene der Einzelbilder. Anschließend wird das gesamte Bildmaterial mithilfe komparativer Analysen fallübergreifend analysiert. Unter Berücksichtigung der Entstehung der Bilder wird auf die Auswertung bildkompositorischer Elemente bzw. eine Formalanalyse verzichtet.

Jörissen und Marotzki (2009) tragen mit ihrem Vorschlag zur Bildinterpretation dem Umstand Rechnung, dass „Sozialisation in der Moderne grundlegend und unhintergebar medial erfolgt“ (ebd.: 7). Angelehnt an Panofskys Analysemodell zur Interpretation von Kunstwerken (1962/1980) stellen die Autoren die Tatsache, dass Aufwachsen und Bildungsprozesse heute nicht nur textuell zu verstehen sind, sondern

vielfach bildlich begleitet werden, ins Zentrum ihrer Analyse. Ihre Methodik ermöglicht die sozial- und erziehungswissenschaftliche Interpretation empirisch erhobenen Bildmaterials zur Rekonstruktion der in diesem enthaltenen Selbst- und Weltbezüge, die die Medienbildung der untersuchten Personen prägen. Zentral ist dabei das Abgebildete und seine mediale Verankerung in der Gesellschaft.

Holzbrecher und Tell (2006) konzentrieren sich auf die Frage, was mit einem Bild von den darstellenden und den abbildenden Personen gemeint ist. Sie arbeiten ausgehend vom kommunikationspsychologischen Modell von Schulz von Thun (1981) ein bildhermeneutisches Verfahren aus, welches dazu dienen soll, die „Produktions- wie auch die Rezeptionsperspektive der Fotografie aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive ins Blickfeld zu bekommen“ (Holzbrecher/Tell 2006: 107). Damit wird die Entstehungssituation des hier analysierten Bildmaterials berücksichtigt, die auf einem Auftrag zur Fotografie einer ganz konkreten Situation beruht. Die Perspektive der Fotografiererten (Was soll dargestellt werden? Was wollen diese transportieren?) kann so in einen separaten Analyseschritt einfließen und die Multiperspektivität von Fotos als Quelle (Mietzner/Pilarczyk 2003: 21) wird anerkannt.

Im angewandten Analyseverfahren findet auf Einzelbildebene eine Beschreibung des Materials in zwei Schritten statt. Die *vorikonographische Beschreibung* dient der Befremdung des Materials. Dieser Analyseschritt ist zentral, um nicht durch u.U. bereits bekannte Interviewdaten Inhalte des Bildmaterials zu übersehen. Zu diesem Zweck findet ein rein deskriptives Identifizieren, Benennen und Aufzählen von Personen, Gegenständen, Ereignissen, Formen, Motiven, Gesten, Mimiken sowie räumlichen Anordnungen „auf der Grundlage unserer praktischen Erfahrungen“ (Panofsky 1962: 35) statt. Auf Basis dieser möglichst kontextfreien Beschreibung werden erste Bedeutungshypothesen erzeugt (*ikonographische Beschreibung*), bspw. dass es sich bei den Personen um einen Elternteil und dessen Kind handelt. Erste Sinnzusammenhänge werden erschlossen, um sich der „Geschichte“, die die fotografierte Situation „erzählt“, zu nähern. Auf Basis der interpretierten Sinnzusammenhänge kann eine Benennung des „ikonographischen Thema[s] des Bildes“ (Jörissen/Marotzki 2009: 104) erfolgen (z.B. „Smartphone lenkt von Hausaufgaben ab“).

Die folgenden Analyseschritte dienen der Interpretation des Bildes – weiterhin auf Einzelfallebene. Ziel der *ikonographischen Interpretation* ist es, die Perspektive der Fotografiererten (also der Kinder und Eltern)

interpretativ zu erschließen. Angelehnt an Holzbrecher und Tell (2006) sowie Schulz von Thun (1981) werden vier Ebenen des Bildes erschlossen:

- Die Sachebene umfasst Thema, Handlung und situativen Kontext des Bildes und wird in unserem Verfahren über die ikonographische Beschreibung erschlossen.
- Die Selbstoffenbarungsebene interpretiert subjekt-biographische Kategorien wie Milieu, Alter und Geschlecht der abgebildeten Personen und fragt nach deren Lebensgefühl, ihrer Situationswahrnehmung, ihrem Bild von sich selbst bzw. ihrer Weltsicht.
- Die Appellebene fragt, welche Haltungen und/oder Handlungen die Personen auf dem Foto implizieren und inwiefern sie die Adressat*innen des Bildes (also die Forschenden) ansprechen.
- Die Beziehungsebene betrachtet die Beziehungsqualität der abgebildeten Personen zueinander bzw. zu den Objekten im Bild (insbes. den Medien).

Der vierte Analyseschritt (*ikonologische Interpretation*) dient der Kontextualisierung des Bildmaterials. Die bisherigen Ergebnisse werden mit allen verfügbaren Kontextinformationen (insbes. Situierung des Bildes, Transkripte der Entstehungssituation und Transkripte der Interviews) synthetisiert, zu Bedeutungshypothesen und Sinnzusammenhängen weitergeführt und reflektiert. Daraus resultiert eine intersubjektiv konsensfähige und kohärente Narration des Fotos.

In der *komparativen Analyse* werden die Einzelbilder aufeinander bezogen. Es wird ein „Vergleich mit anderen Bildern des gleichen ikonographischen Themas“ (Jörissen/Marotzki 2009: 104) durchgeführt. Für die Fotos ergibt sich auf Basis der durchgeführten Studie ein interner „Vergleichsbestand“ (Pilarczyk/Mietzner 2000) zwischen den Familien des Samples, welcher durch die Merkmale Kohortenzugehörigkeit, Nutzungssituation, Medium, Medienpraktik, Raum sowie Situation bzw. (ikonographisches) Thema klassifiziert ist. Ausgehend hiervon werden in diesem letzten Analyseschritt interne Vergleiche gezogen. Hier wurden typische Mediennutzungs- und Konfliktsituationen sowie medienbezogene Haltungen deutlich.

4 Erste Ergebnisse

Die Fülle der Ergebnisse aus der Analyse des erhobenen Bildmaterials (ca. 130 Fotografien aus 33 Familien in zwei Erhebungswellen) er-

fordert es, die Ergebnisdarstellung zu beschränken. Die Ausführungen konzentrieren sich deshalb auf Familien der älteren Kohorte und die erste Erhebungswelle. Die hier ausgewählten Mediennutzungssituationen, das gemeinsame Ansehen audiovisueller Inhalte als häufigste positive Beispiele und die Smartphone-nutzung der Kinder als verbreitetste negative Szenarien, illustrieren die Haltungen von Eltern und Kindern als Körperpositionen und Einstellungen in besonders deutlicher Weise.

Exemplarisch stellt der Beitrag die beiden maximal kontrastierenden Fälle jeweils für die positive und die negative Nutzungssituation vor.¹ Die Bilder werden interpretiert und kontextualisiert und miteinander sowie mit allen Bildern desselben dargestellten Themas verglichen. Zur übersichtlicheren Darstellung werden dabei die vorikonographische und die ikonographische Beschreibung gekürzt und verknüpft.

4.1 Positiv wahrgenommene Mediennutzungssituationen: Gemeinsam audiovisuelle Inhalte schauen

Von den 17 Familien der älteren Kohorte wählten insgesamt sieben eine Form des gemeinsamen Anschauens audiovisueller Inhalte als positive Mediennutzungssituation aus. Die auf dieser Ebene maximal kontrastierenden Fälle sind Otto und Stella.

Beispiel 1: Serie schauen als Näheerlebnis

Auf dem Bild sind zwei Personen, eine Frau und ein Junge, zu sehen. Dabei handelt es sich um eine Mutter und ihren Sohn (Otto). Beide befinden sich in einem Bett, die Mutter aufrecht sitzend, die Beine in eine graue Decke eingehüllt, der Junge liegend und bis zum Kopf vollständig mit der gleichen Decke zugedeckt. Ottos Kopf liegt auf der Hüfte seiner Mutter. Auf dem Schoß der Mutter steht ein grauer Laptop. Beide blicken auf den Bildschirm. Handposition der Mutter und Blickrichtung beider Personen lassen vermuten, dass sie etwas auf dem Laptop ansehen. Die beiden haben sich in der abgebildeten Situation sehr nah beieinander positioniert. Körperhaltung und Mimik sind entspannt.

1 Die auf den Bildern abgebildeten Familien stimmten der Veröffentlichung der bei den Interviews entstandenen Bilder im Kontext wissenschaftlicher Publikationen vorab und auf Basis einer informierten Einwilligung zu. Zur Anonymisierung wurden diese für die Publikation verfremdet.

Auch ohne Kontextinformationen kann die dargestellte Situation anhand von Handhaltung, Mimik und Setting als gemeinsames Ansehen eines audiovisuellen Inhaltes interpretiert werden. Dargestellt ist ein intimer Moment, in dem Mediennutzung mit Kuschneln verbunden ist. Beide Personen wirken miteinander und dem Setting vertraut. Mutter und Sohn offenbaren hier eine große Nähe zueinander. Sie zeigen sich in den Rollen des vertrauenden Kindes und der schützenden Mutter. Das Medium nimmt im Bild eine für beide positive Rolle ein, wobei die Eigenschaften des Laptops überhaupt eine so nahe Rezeptionssituation ermöglichen.



Abbildung 1: Serie schauen als Näheerlebnis

Die Kontextinformationen offenbaren den Wunsch beider Personen, die Situation möglichst realitätsnah darzustellen. Ottos Mutter meint: „Na komm. Wir setzen uns auf das Bett. So wie wir das immer machen“ (Transkript Fotoaufgabe Otto). Die beiden überlegen sich, welche Serie sie in ihrer Vorstellung gemeinsam ansehen. Die Interviewdaten zeigen, dass Otto sehr gern Videoinhalte schaut. Dafür steht ihm jede Woche ein Zeitkontingent zur Verfügung. Gemeinsam mit seiner Mutter geschauten Serien zählen jedoch nicht hierzu. Ottos Mutter möchte nicht, dass die kindliche Mediennutzung völlig an ihr vorbeiläuft. Demgegenüber kritisiert Otto, wenn seine Mutter ohne ihn fernsieht.

Insgesamt kann das Foto als eine Aushandlung von Medienpraktiken im Sinne eines Tauschhandels interpretiert werden: Schaut Otto mit seiner Mutter Serien, reduziert er nicht sein Zeitkontingent. Ge-

meinsam verbrachte Zeit wird hoch bewertet – auch wenn Medien zusammen genutzt werden. Die Bildkomposition unterstreicht zudem die große Nähe zwischen Mutter und Sohn und deutet eine klare Rollenverteilung an.

Beispiel 2: Fernsehen als Zeit für sich

Das zweite Bild stellt klassisches Fernsehen als positive „gemeinsame“ Nutzungssituation dar. Es zeigt auf den ersten Blick lediglich eine Person, die auf einem Sofa sitzt: Stella. Sie lehnt sich an, hat ihre Füße aufgestellt und ihre Hände, mit denen sie eine Fernbedienung hält, zwischen die Knie geklemmt. Ihr Blick ist auf den Fernseher links im Bild gerichtet. Dieser ist eingeschaltet und zeigt einen Mann und eine Frau. Zwischen Stella und dem Fernseher sind verschiedene „Katzenmöbel“, ein Couchtisch, auf dem allerlei Dinge liegen, ein Fenster und eine Balkontür zu sehen. Durch die geöffnete Balkontür sind eine Straße, Autos, Bäume, Straßenschilder und eine Laterne vage zu erkennen. Es ist dunkel außerhalb der Wohnung. Nur bei sehr genauem Hinsehen ist eine weitere Person auf dem Balkon erkennbar.



Abbildung 2: Fernsehen als Zeit für sich

Bei fehlenden Kontextinformationen muss das Bild zunächst als Fernsehen der Tochter allein interpretiert werden, wobei Stella tatsächlich fernsieht und die Situation nicht nur „spielt“. Eine zweite Person – Stellas Mutter – ist nur zu erahnen. Stellas Mimik und Gestik beziehen sich einzig auf das genutzte Medium. Das Festhalten an der Fernbedienung

demonstriert Entscheidungsgewalt. Die Mutter wendet der Situation den Rücken zu. Möglicherweise interessiert sie sich nicht dafür, was Stella schaut, oder ihr reicht das akustische Signal aus. Anhand der Darstellung muss die Beziehung der beiden als distanziert interpretiert werden.

Die Kontextinformationen zeigen, dass Stella und ihre Mutter die Situation als Auszeit voneinander und von einer Reihe medienbezogener Konflikte betrachten. Während Stella fernsieht, kann ihre Mutter in Ruhe eine Zigarette auf dem Balkon rauchen. Durch die offene Balkontür sind sie nicht vollkommen voneinander getrennt. Die Interviews verdeutlichen, dass Mutter und Tochter sich nur selten auf einen Fernsehinhalt einigen können. Stella: „... ich guck dann mein Programm und meine Mama setzt sich dazu“ (Transkript Kinderinterview Stella). Die Anwesenheit ihrer Mutter stört Stella jedoch. Stellas Mutter führt dies auf ein Abgrenzungsbedürfnis von Stella zurück. Als alleinerziehende berufstätige Mutter ist sie selten daheim und hat den Medienkonsum ihrer Tochter nur teilweise im Blick. So betonen beide, dass die Regelung der Fernsehzeit weniger kontrolliert wird.

Insgesamt kann das Foto vor dem Hintergrund dieser Informationen als eine abgeschlossene Aushandlung interpretiert werden: Medienpraktiken finden eher getrennt voneinander statt. Das Verhältnis von Stella und ihrer Mutter ist in diesem Kontext eher distanziert, wobei Stella bezogen auf die Mediennutzung eindeutig die stärkere Position einnimmt.

Gesamtanalyse der positiven Nutzungssituation „Gemeinsam audiovisuelle Inhalte schauen“

In der Zusammenschau aller Bilder der gemeinsamen Nutzung audiovisueller Inhalte stellt kein zweites Bild die Eltern-Kind-Beziehung so nah dar wie das gemeinsame Im-Bett-Liegen von Otto und seiner Mutter und kein anderes Bild zeigt „gemeinsame“ Mediennutzung so distanziert, dass sich die Personen in verschiedenen Räumen aufhalten, wie in Stellas Familie. Die vorgestellten Fotos sind bezogen auf die Körperhaltung der abgebildeten Personen und ihr Nähe-Distanz-Verhältnis somit maximal kontrastierend. Die verbleibenden Bilder dieser Kategorie stellen durchweg ein Zusammensein auf einem Sofa im familialen Wohnzimmer dar, wobei die Körperhaltungen der Personen zueinander und zum Medium unterschiedliche Nähe-Distanz-Verhältnisse und medienbezogene Einstellungen demonstrieren. Alle Bilder dieser Kategorie unterstreichen die Bedeutung familialer Medienprak-

tiken für die Aushandlung innerfamiliärer Beziehungen. Mit Blick auf die Rolle der Fernbedienung wird deutlich, dass in diesen Situationen zudem Fragen von Entscheidungsmacht verhandelt werden.

4.2 Negativ wahrgenommene Mediennutzungssituationen: Smartphonenuutzung

Neun der 17 Bilder negativ erlebter Mediennutzung stellen eine Situation mit einem Smartphone dar. Auch hier werden entlang des Analyseverfahrens zunächst die beiden auf dieser Ebene maximal kontrastierenden Fälle – Olivia und Stella – vorgestellt und anschließend mittels Kontextanalyse den vergleichbaren Bildern gegenübergestellt.

Beispiel 3: Ablenkung durch das Smartphone

Links im Bild sitzt ein Mädchen (Olivia) an der Längsseite eines Tisches. Vor ihr liegen ein Schreibheft und ein Buch, ein Stift und ein Federmäppchen. Das Mädchen hält ein Smartphone in beiden Händen. Rechts im Bild stützt sich eine Frau (ihre Mutter) mit der linken Hand auf die kurze Tischseite und deutet mit dem ausgestreckten Zeigefinger ihrer rechten Hand auf Olivia. Der Zeigefinger ist im Gegensatz zum restlichen Bild leicht unscharf, wie aus einer Bewegung heraus. Olivia und ihre Mutter schauen sich an. Die Mimik der Mutter ist



Abbildung 3: Ablenkung durch das Smartphone

streng. Olivias Gesichtsausdruck lässt sich nicht eindeutig bestimmen: Möglicherweise schaut sie beleidigt oder auch „ertappt“.

Auch ohne Kontextinformationen lassen sich die ordentlich platzierten Schulmaterialien als Hausaufgaben interpretieren. Diese hat Olivia unterbrochen, um das Smartphone zu nutzen. Die Mutter bedient sich einer eindeutigen Geste der Ermahnung. Sie hat Olivia „ertappt“. Olivia drückt weder Wut noch Verärgerung aus, sondern scheint darstellen zu wollen, dass sie „erwischt“ wurde. Die Mutter demonstriert eine mächtige bzw. Regeln durchsetzende Position, während Olivia einen passiv-reaktiven Modus einnimmt. Dies manifestiert sich neben der Gestik auch in der Körperhaltung und Blickrichtung der Mutter. Offen bleibt, was Olivia mit dem Smartphone macht.

Das Entstehungsprotokoll der Mediennutzungssituation dokumentiert eine aktiv-dominierende Rolle von Olivias Mutter bei der Entscheidung. Nachdem Olivia zunächst verdeutlicht, ihr Handy böte keinen Anlass für Konflikte, revidiert sie diese Aussage auf Nachfrage ihrer Mutter bezogen auf ihre Hausaufgabenerledigung. Auch die Inszenierung der Situation schlägt die Mutter vor. Nicht wozu, sondern dass Olivia ihr Smartphone nutzt, während sie eigentlich Hausaufgaben erledigen soll, ist entscheidend. Olivia erzählt jedoch, dass sie sich in Gruppenchats auch über Hausaufgaben austauscht. Olivias Handy-nutzung ist eher streng geregelt. Die Mutter stellt immer wieder eine kritische Einstellung zur Handynutzung von Kindern heraus, welche auch die gewählte Situation erklären könnte, in der das Smartphone von den Hausaufgaben ausschließlich ablenkt.

Insgesamt kann die dargestellte Situation als Aushandlungsprozess von Macht einerseits und Autonomie bzw. Heteronomie andererseits interpretiert werden. Im gesamten Ensemble des Bildes und seiner Entstehung nimmt Olivias Mutter die deutlich mächtigere Haltung ein: Sie legt Regeln fest und setzt diese durch. Gleichwohl strebt Olivia mehr Autonomie an und widersetzt sich der mütterlichen Vorgabe, wenn sie auch im Moment des „Ertapptwerdens“ eher schuldbewusst reagiert, als den schwelenden Konflikt offen auszutragen.

Beispiel 4: Smartphonenuutzung trotz Verbot

Auch die zweite negative Mediennutzungssituation zeigt eine kindliche Smartphonenuutzung. Im linken Drittel des Bildes steht eine Frau (Mutter) mit verschränkten Armen und blickt auf ein Mädchen (Stella) im rechten Bilddrittel. Ihr Mund ist leicht geöffnet, als ob sie etwas sagen würde. Stella liegt bäuchlings auf einem Bett und schaut

auf ein Smartphone, das sie in beiden Händen hält. Ihre Mimik und das Display des Gerätes sind nicht zu erkennen. Im Hintergrund sind verschiedene häusliche Gegenstände zu sehen. Zwischen beiden Personen sind ein Regal und ein (Nacht-)Tisch zu sehen, die mit diversen Gegenständen befüllt sind. Neben Stella liegen zwei Bücher und eine Laptoptasche.



Abbildung 4: Smartphonennutzung trotz Verbot

Körperhaltung und Mimik von Stellas Mutter lassen sich als Ärger interpretieren. Ihre Haltung wirkt dabei authentisch. Eventuell kennt sie die dargestellte Situation aus ihrem Alltag und musste nicht allzu sehr „schauspielen“. Ihre räumliche Distanz und die gewählte Positionierung lassen sich als Ärger über bzw. Hilflosigkeit in Anbetracht des Verhaltens ihrer Tochter lesen. Stella scheint in ihr Tun vertieft. Sie wirkt entspannt und beachtet ihre Mutter nicht. Es ist denkbar, dass sie mit ihrem Verhalten Grenzen austesten möchte. Auch kann ihre Positionierung als gewisse Distanz zur Mutter bzw. als Grad einer Autonomie in Bezug auf die Medienpraktik interpretiert werden. Möglicherweise sucht Stella auch bewusst den Konflikt mit ihrer Mutter, um dadurch deren Nähe oder Aufmerksamkeit zu erhalten. Ohne weitere Informationen bleibt unklar, woran sich Stellas Mutter genau stört.

Die Kontextinformationen offenbaren ein, bezogen auf Stellas Smartphonennutzung, angespanntes Verhältnis zwischen Mutter und Tochter. So war die Anschaffung des Smartphones von regen Diskussionen begleitet und die Aushandlung entsprechender Nutzungsregeln

zum Zeitpunkt des Interviews nicht abgeschlossen. Stellas Mutter steht dem Smartphone ambivalent gegenüber: Es hilft ihr, Kontakt zu ihrer Tochter zu halten und als Alleinerziehende den gemeinsamen Alltag besser zu organisieren. Jedoch wird ihr Stellas Smartphonennutzung dennoch zu viel und sie möchte diese beschränken. Konflikte entstehen etwa, wenn Stella Absprachen nicht einhält oder die App Screen Time „austrickst“. Mit der App Family Time unternimmt Stellas Mutter zum Zeitpunkt des Interviews einen neuen Versuch der Regulierung, erwartet jedoch, dass ihre Tochter einen Weg findet, die Beschränkungen erneut zu umgehen. Eine Regelüberschreitung zeigt auch das hier analysierte Foto: Stella setzt sich über die Regeln zur Smartphonennutzung hinweg und ignoriert ihre Mutter.

Insgesamt offenbart das Bild eine hohe Autonomie Stellas. In der verbundenen Aushandlung weiß sich ihre Mutter kaum bzw. nicht zu helfen. Stella nimmt hier also eine mächtigere Position ein.

Gesamtanalyse der negativen Nutzungssituation Smartphonennutzung

Erneut wurden die maximal kontrastierenden Bilder ausgewählt. Sie bilden bei den negativ empfundenen Mediennutzungssituationen die gegenüberliegenden Pole auf der Ebene von Macht und Entscheidungsbefugnissen ab: Während Olivias Mutter mit ihrer Körperhaltung die deutlichste Machtposition gegenüber ihrer Tochter einnimmt, zeigt sich kein Kind in Bezug auf die eigenen Medienpraktiken autonomer als Stella. Den verbleibenden Fotos ist ein auf ein Smartphone gerichteter Blick gemein. Alle Eltern nehmen Haltungen ein, die Macht oder Entscheidungsgewalt gegenüber ihren Kindern suggerieren. Der Überblick über die Bilder dieser Kategorie offenbart, dass Fragen wachsender Autonomie der Kinder über Medienregeln verhandelt werden. Machtpositionen werden dabei mittels Körperhaltungen betont.

5 Diskussion und kritische Reflexion

Die Darstellung erster Ergebnisse illustriert die wichtige Rolle, die Medienpraktiken in familialen Kontexten generell und für Sozialisationsprozesse spielen. Eltern und Kinder entwickeln in Auseinandersetzung mit den kindlichen Medienpraktiken unterschiedliche Haltungen. Diese manifestieren sich einerseits in Form von Haltungen als Einstellungen zu bestimmten Medien(-praktiken), andererseits als Körperhaltungen und Gesten, die innerhalb von Auseinandersetzungen mit dem

Medienhandeln der Kinder und darauf bezogenen Aushandlungsprozessen Macht- aber auch Nähe-Distanz-Verhältnisse demonstrieren.

Der Korpus erhobener Fotos dokumentiert typische Einstellungen zu bestimmten Medienpraktiken, welche auch durch vergleichbare Körperhaltungen inszeniert werden. Gleichzeitig unterstreichen die vorgestellten Beispiele, dass davon abweichende Einstellungen ebenfalls durch bestimmte Haltungen der Personen zueinander und zum Medium deutlich werden.

Es zeigt sich, dass im Sozialisationsprozess die Handlungsspielräume der Kinder unterschiedlich weit gefasst sind. So gibt es Kinder, die einverstanden sind, wenn ihre Eltern Medienpraktiken und -repertoire für sie gestalten. Demgegenüber finden sich Kinder, die über die eigene Mediennutzung allein oder zumindest mitbestimmen möchten. Dementsprechend gelingt es den Eltern unterschiedlich gut, eigene medienbezogene Haltungen zu verdeutlichen und gegenüber ihren Kindern durchzusetzen. Beinahe alle Eltern gießen ihre Vorstellungen in konkrete Mediennutzungsregeln, die jedoch nur teilweise befolgt werden.

Neben den medienbezogenen Haltungen offenbaren die analysierten Bilder im Kontext sozialisatorischer Aushandlungsprozesse eine besondere Rolle von Medien(-praktiken). Aushandlungen finden nicht immer (nur) im Gespräch statt. Vielmehr schaffen Eltern wie Kinder durch ihre Körperhaltungen in Bezug zum jeweils anderen und zum Medium Tatsachen, die über Nähe und Distanz der persönlichen Beziehung ebenso entscheiden wie über die Frage, welches Familienmitglied in Bezug auf das gewählte Medium die eigene Haltung im Sinne von Einstellung besser durchsetzen kann, also mächtiger ist. Einige Kinder können hier sehr autonom handeln, während andere eindeutig von ihren Eltern und deren Entscheidungen abhängen. Eine Parallelität dieser Frage nach Autonomie und Heteronomie zur Nähe innerhalb der familialen Beziehungen deutet sich an und ist aus Perspektive der Sozialisationsforschung wahrscheinlich.

Insgesamt erlauben die analysierten Fotos einen Einblick in den medienbezogenen Familienalltag der Untersuchten. Sie liefern über die Interviewdaten hinausgehende Informationen zur Situierung der beschriebenen Medienpraktiken. Dennoch müssen ihr Einsatz und das gewählte Bildanalyseverfahren einer kritischen Betrachtung unterzogen werden:

1. Zunächst wurden die Fotos im Anschluss an zwei Interviews erstellt. In diesen befassten sich die Familien intensiv mit dem eigenen Medienrepertoire, eigenen Medienpraktiken, medienbezoge-

- nen Haltungen, aber auch Regeln. Im Anschluss wurden sie gegeben, zwei Mediennutzungssituationen nachzustellen: Eine, die von beiden Familienmitgliedern positiv und eine, die von mindestens einem der beiden negativ wahrgenommen wird. Es muss davon ausgegangen werden, dass zumindest einige Bilder keine „echten“ Mediennutzungssituationen abbilden. Dies kann einerseits mit der zum*r Forschenden entwickelten Haltung in Zusammenhang stehen. Andererseits ist es ebenso möglich, dass es einzelnen (oder allen) Familienmitgliedern unangenehm war, durch eine fremde Person fotografiert zu werden.
2. Die Analyse des erhobenen Bildmaterials stand zeitlich hinter der Analyse der Interviewdaten. Zwar wurde darauf geachtet, dass fotografierende*r und analysierende*r Forscher*in nicht dieselbe Person war. Dennoch ließ es sich nicht vollständig vermeiden, bereits Einblicke in die Interviews der entsprechenden Familien zu haben. Der wesentliche Analyseschritt der Befremdung des Bildmaterials wurde dadurch erschwert. Es ist nicht auszuschließen, dass das Wissen über einzelne Aspekte der Interviews indirekt oder unbewusst in die Analyse der Bilder eingeflossen sind.
 3. Schließlich bieten die Bilder einen spannenden und illustrierenden Einblick in die Lebenswelten der einzelnen Familien. Vor dem Hintergrund der Fragestellungen des Forschungsprojektes muss jedoch gefragt werden, welchen Mehrwert die Ergebnisse der Fotoanalyse bieten können. Die weitreichendsten Erkenntnisse scheinen dabei durch die Auswertung der illustrativen Darstellung von (Körper-)Haltungen abgebildeter Personen zur jeweiligen Situation gewonnen zu werden. Darüber hinaus bietet vor allem die Analyse der Aushandlungen der dargestellten Situationen vertiefte Einblicke über die Interviewdaten hinaus.

Die Analyse des Bildmaterials gewährt trotz der genannten Einschränkungen Zugriff auf medienbezogene Haltungen und Sozialisationsprozesse in den Familien. Dabei bilden die Fotos natürlich nur Ausschnitte eines langandauernden Prozesses ab. Spannend ist anschließend an die bereits durchgeführten Analysen der wesentlich breitere Datenkorpus. Insbesondere der längsschnittliche Vergleich der Bilder kann vertiefte Einblicke in die Veränderungen in den einzelnen Familien ermöglichen.

Literatur

- Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2015): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung in der aktuellen Diskussion. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35, 2, S. 155–170.
- Elias, Norbert (2014): *Was ist Soziologie?*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hasebrink, Uwe (2014): Die kommunikative Figuration von Familien. Medien, Kommunikation und Informationstechnologie im Familienalltag. In: Rupp, Marina/Kapella, Olaf/Schneider Norbert F. (Hrsg.): *Die Zukunft der Familie. Anforderungen an Familienpolitik und Familienwissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 225–239.
- Hasebrink, Uwe/Domeyer, Hanna (2012): Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments. In *Participations – Journal of Audience and Reception Studies* 9, 2, S. 757–779.
- Hepp, Andreas (2017): *Transforming Communications. Media-related Changes in Times of Deep Mediatization*. In: *Communicative Figurations Working Paper Series*, Bd. 17.
- Hepp, Andreas (2020): *Deep mediatization. Key ideas in media and cultural studies*. London: Routledge.
- Hepp, Andreas/Hasebrink, Uwe (2014): Kommunikative Figurationen. Ein Ansatz zur Analyse der Transformation mediatisierter Gesellschaften und Kulturen. In: Stark, Birgit/ Quiring, Oliver/Jacob, Nikolaus (Hrsg.): *Von der Gutenberg-Galaxis zur Google-Galaxis. Alte und neue Grenzvermessungen nach 50 Jahren DGPK*. Konstanz: UVK, S. 343–360.
- Holzbrecher, Alfred/Tell, Sandra (2006): Jugendfotos verstehen. Bildhermeneutik in der medienpädagogischen Arbeit. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–119.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammerl, Rudolf/Müller, Jane/Lampert, Claudia/Rechlit, Marcel/Potzel, Katrin (2020): Kommunikative Figurationen. Ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften? In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salashak, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 377–388.
- Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. In: Hoffmann, Dagmar/ Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–40.
- Kuckartz, Udo (2020): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Kurbacher, Frauke A/Wüschner, Philipp (Hrsg.)(2016): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lerch, Sebastian/Getto, Maresa/Schaub, Jana (2018): Haltung. Begriff, Bedeutung und (erwachsenen-)pädagogische Implikationen. In: Pädagogische Rundschau 72, S. 599–608.
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike (2003): Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 19–36.
- Panofsky, Erwin (1962): Studies in iconology. Humanistic themes in the art of the Renaissance. New York: Harper & Row.
- Panofsky, Erwin (1980): Studien zur Ikonologie: Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln: DuMont.
- Pilarczyk, Ulrike & Mietzner, Ulrike (2000): Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, 2, S. 343–364.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wagner, Ulrike/Eggert, Susanne/Schubert, Gisela (2016): MoFam – Mobile Medien in der Familie. Studie. Langfassung.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Crista/Lampert, Claudia (Hrsg.) (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 72. Berlin: Vistas.

Posieren oder sich positionieren. Die Rekonstruktion von Haltungen in jugendlichen Social-Media-Praktiken

Anna Carnap, Viktoria Flasche, Michaela Kramer

Das Verhältnis von Medien, Praxis und Gesellschaft wird in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen betont. So haben aus Perspektive der Cultural Studies Medien nicht nur die gesellschaftliche Funktion, „soziale Realität zu kartographieren“ (Marchart 2003: 13), sie „reorganisieren“ auch die Positionen, stellen eine „imaginäre Kohärenz“ und „konsensuelle Ordnung“ her (ebd.). In diesem Sinne können Medien als Aushandlungsarenen des Common Sense verstanden werden; ausgehandelt werden die möglichen, diskursiv zur Verfügung stehenden Meinungen. Es entsteht der Raum des Sag- und Sichtbaren (Traue 2013). Vor diesem Hintergrund legen wir im vorliegenden Beitrag ein Verständnis von *Haltungen* als Praktiken der Positionierung (Spitzmüller et al. 2017) zugrunde, die bezogen sind auf eben diese im Raum der Sag- und Sichtbarkeiten zur Verfügung stehenden Meinungen. Wir fokussieren hierbei *eine* Aushandlungsarena der gegenwärtigen postdigitalen Medienlandschaft, die Social Media und hier ihre aktivste Zielgruppe, Jugendliche zwischen 12 und 24 Jahren (Beisch/Schäfer 2020: 466). Welche Haltungen werden von Jugendlichen auf und mit Social-Media-Plattformen relevant gesetzt und bearbeitet? Nach methodologischen und grundlagentheoretischen Vorüberlegungen zu *Haltungen* im Spannungsfeld von Medien, Praxis und Gesellschaft (1) folgt eine kurze Einführung in das Forschungsfeld Jugend und Social Media (2). Es werden ausgewählte Ergebnisse aus zwei rekonstruktiven Studien vorgestellt (2.1 und 2.2), die sich auf unterschiedliche Weise jugendlichen Selbstdarstellungen auf Basis von digitalen (Bewegt-)Bildproduktionen widmen. Abschließend diskutieren wir unsere empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund unserer methodologischen Vorüberlegungen zum Haltungsbegriff (3).

1 Die Praxis der Haltungseinnahme und die Praxis der Konsensherstellung

Um die spezifische Bezogenheit – und damit die Verschränktheit – von Haltungen und Meinungen rekonstruieren zu können, folgen zunächst medientheoretische Überlegungen der Cultural Studies.¹ Hall (1979) bezeichnet Medien als „Konsensmanufakturen“ (z.n. Marchart 2003: 13). Mit dem Bild der *Manufaktur* wird auf das händische, gekonnte, dinglich-materielle Moment des (ansonsten) immateriellen Konsenses verwiesen. Es handelt sich allerdings nicht um einen reibungslosen Prozess (wie am Fließband), vielmehr ist die „Manufaktur von Konsens nur durch Konflikt und durch Ausschluss möglich“ (ebd.) sowie notwendigerweise ideologisch organisiert. Die Frage, warum die eine Meinung gültig, wahr und richtig ist und die andere nicht, basiert seit dem Ende der Gewissheiten und Letztbegründungen (Lyotard 1986) auf Ideologie (Marchart 2013; Aktaş/Waldmann 2021). Der Konsens ist ein fiktiv geschlossener Verweisungszusammenhang, der Privilegien sichert (Forster 2005: 52f. mit Verweis auf Althusser 1977) und immer wieder neu hergestellt und bestätigt werden muss (Butler 1998).

Auch aus praxeologischer Perspektive wird der Common Sense als generalisiert und in diesem Sinne als regulativ und normativ definiert (Schäfer 2013: 24f.). Einem solchen gesellschaftlichen Regelwissen wird – in Abgrenzung zum normativen Paradigma (Wilson 1973) – das Erfahrungswissen der Beforschten als das handlungsleitende Wissen entgegengesetzt (Geimer 2017: 1f.). Diese eher dichotome Konzeption ist einem relationalen Verständnis gewichen, bei dem die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017: 103) bzw. das „Spannungsverhältnis“ (ebd.: 139) von Normen und Praxen in den Vordergrund rückt. Die methodischen Konsequenzen der methodologischen Verschiebung werden – u. a. im Bereich der rekonstruktiven Medien-, Film- und Bildkommunikationsforschung – ausgelotet (Kanter/Pilarczyk 2018; Geimer/Amling 2019; Carnap 2022). Verstehen wir das Einnehmen einer *Haltung* als Praxis der Positionierung (Spitzmüller et al. 2017 mit Verweis auf das *Stance-Taking-Dreieck* von Du Bois 2007), erweist sich die genannte notorische Diskrepanz von Norm und Praxis als besonders fruchtbar.

1 Schwerpunktmäßig ist das Analyseinstrumentarium der Dokumentarischen Methode auf die Rekonstruktion impliziten (Handlungs-)Wissens gerichtet (Bohnsack 2017), das die Praxis des Haltung-Einnehmens leitet. Meinungen gehören dagegen eher in den generalisierten sowie machtvollen Bereich des Common Sense, auf den sich die Cultural Studies spezialisiert haben (Marchart 2003).

Du Bois differenziert beim Haltung-Einnehmen drei miteinander triangulierte Akte: 1. die *Evaluation* eines Gegenstandes durch zwei Subjekte, 2. die *Positionierung* der Subjekte in Bezug auf diesen Gegenstand und 3. die *Ausrichtung* der Subjekte zueinander (Spitzmüller et al. 2017: 10). Hierdurch kommt der Raum in den Blick, innerhalb dessen die Positionierung stattfindet. Wird *das zweite Subjekt* nicht auf eine weitere Person enggeführt, sondern sinnbildlich erweitert, kann die Einnahme einer Haltung als ein gesellschaftlich (mit) bedingtes Geschehen gefasst werden. Spitzmüller erweitert das soziolinguistische Stance-Taking-Modell diskurs- und praxistheoretisch und wir wenden diese Erweiterung dokumentarisch mit dem Ziel, Haltungen methodisch *fassbar* zu machen.

Die Einnahme einer Haltung erfolgt also relational zu *etwas*, sie ist auf ein zunächst als gesetzt erscheinendes und insofern normatives Geschehen gerichtet, bspw. auf eine an die Akteur*in gerichtete – von ihr antizipierte – Erwartung (Goffman 1967). Gleichzeitig findet dieser Vorgang in einem bereits durch implizite *Spielregeln* strukturierten Raum statt, innerhalb dessen sich durch die Einnahme der Haltung positioniert wird (Spitzmüller et al. 2017: 7). Mit welchen (Identitäts-) Normen, Regulierungen und Erwartungen sieht sich ein*e Akteur*in konfrontiert und welche Möglichkeiten, darauf zu reagieren, stehen ihr zur Verfügung? Dabei scheinen sowohl die Erwartungen als auch der gegebene Möglichkeitsraum nur indirekt – wie eine Frage in der Antwort – auf. Für den methodischen Zugriff bedeutet das die Notwendigkeit einer doppelten Reflexionsschleife: Zunächst wird der Positionierungsprozess entlang der bewährten dokumentarischen Leitfragen – *Was* wird von den Beforschten relevant gesetzt? *Wie* wird dabei vorgegangen? – rekonstruiert (s. 2.1 und 2.2), um anschließend auf die darin aufscheinenden Spuren der Norm zu reflektieren (s. 2.3). In der zweiten Reflexionsphase wird – zugespitzt formuliert – der Bereich des Spekultativen betreten, wenn von der Situation auf die Situiertheit der Beforschten geschlossen wird (3).

2 Empirische Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten zu jugendlichen Social-Media-Praktiken

Auf Basis einer knappen Skizzierung des Forschungsfeldes jugendlicher Social-Media-Praktiken werden im Folgenden empirische Rekonstruktionen aus zwei Studien dargelegt (2.1 und 2.2). Diese werden abschließend (2.3) mit direktem Bezug auf jugendliche Haltungen zusammengeführt.

Jugendliche Lebenswelten verstehen wir als grundlegend postdigital (Cramer 2014; Jörissen 2016). Das Präfix *post* meint hierbei jedoch nicht, dass die Digitalisierung bereits abgeschlossen sei, sondern dass sie – insbesondere für Jugendliche – „kein Gegenstand der Thematisierung, sondern konstitutiver, unhintergebar Hintergrund für das Erscheinen von Lebenswelt“ ist (Jörissen/Schröder/Carnap 2020: 65).

Die zentralen Infrastrukturen für das jugendliche Agieren bilden dabei soziale Medien, worunter sowohl Plattformen als auch Messaging-Dienste subsumiert werden, die das onlinebasierte Bearbeiten und Veröffentlichen von Inhalten und davon ausgehend das Knüpfen und Pflegen sozialer Beziehungen ermöglichen (Schmidt 2018: 11f.). Kommunikation findet hier zu einem hohen Grad über Bilder und Videos statt. Diese nicht nur zu rezipieren, sondern auch selbst zu produzieren und über Plattformen und Messenger zu zeigen, gehört selbstverständlich zum jugendlichen Alltag (Kanter/Pilarczyk 2018; Flasche 2020; Kramer 2020a). Derzeit zählen unter den 12- bis 19-Jährigen die Dienste WhatsApp, Instagram, Snapchat, Facebook und TikTok zu den wichtigsten Angeboten (MPFS 2020: 30). Vor dem Hintergrund der jugendtypischen Orientierungen in Richtung einer generationalen Abgrenzung werden die Plattformen zu Individuationsräumen. Durch die Optionen der intensiven Auseinandersetzung mit sich und der Peergroup tragen sie wesentlich zur Autonomieentwicklung – und damit zum Erproben und Einnehmen eigener Haltungen – bei.

2.1 Selfie und Mashup: „Ihr wollt mich in Handschellen sehen“ (Studie 1)

2.1.1 Ziele und Methoden der Studie 1

Das Projekt „Postdigitale kulturelle Jugendwelten“ untersuchte, wie sich der digitale Wandel speziell auf die künstlerisch-kreative Praxis junger Menschen ausgewirkt hat.² Um eine größere Klarheit über dezidiert postdigitale Kreativpraktiken zu erhalten, wurden im Projekt u.a. videogestützte, transaktionale (Kleingruppen-)Interviews geführt (Jörissen/Schröder/Carnap 2020 mit Verweis auf Nohl 2011; En-

2 Das Verbundprojekt „Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt“ (2016–2019) wurde unter der Leitung von Benjamin Jörissen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Susanne Keuchel am Institut für Bildung und Kultur und der Akademie der Kulturellen Bildung Remscheid durchgeführt und durch das BMBF gefördert.

gel/Jörissen 2018). Die transaktionale Forschungsmethodik eröffnet einen empirischen Zugriff auf das konstitutiv relationale Verhältnis von körperlichen, dinglichen und räumlichen Hybrid-Akteur*innen (Nohl 2017: 1). An die Stelle der von Nohl vorgeschlagenen Artefaktanalyse tritt im Projekt die Analyse von Social-Media-Plattformen, angelehnt an Van Dijck und Poell (2013).

2.1.2 Ergebnisse: Selfie-Videos vs. Mashup-Videos

Angesagt

Schau dir die neuesten Videos aus unserer Gemeinschaft an

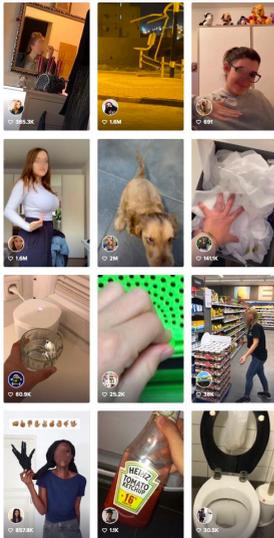


Abbildung 1:
Screenshot in browserbasierter Version
von TikTok „Angesagt“ [Zugriff
15.01.2020] ©DiKuJu Projekt

Lara und Lara sind 12-jährige gleichnamige befreundete Nachbarinnen, die uns im Interview ihre TikTok-Videos zeigen. Die App TikTok stellt Tonspuren zur Verfügung, zum Beispiel Minidialoge oder Musiksequenzen, die von den Nutzer*innen performativ in Szene gesetzt werden. Die Videos können über dieselbe App mit anderen Nutzer*innen geteilt werden. Charakteristisch für TikTok³ ist der wilde, scheinbar ungeordnete, sich fortlaufend wiederholende und in Bewegung befindliche Video-Feed (s. Abb. 1) mit einer individuell-algorithmisch

3 Die folgenden charakteristischen Merkmale und zentralen Ergebnisse unserer Analyse der Social-Media-Plattform TikTok sind aufgrund der reaktiven und dynamischen Konzeption TikToks auf eine Momentaufnahme zum Zeitpunkt der Erhebung im Herbst 2018 beschränkt.

gesteuerten Anzeige, die auf ein Flow-Erleben (Porombka 2016) und „Gute Laune“ zielt (Reuter/Köver 2019).

In einem uns von Lara und Lara im Interview gezeigten Video tanzt eine TikTok-Freundin von ihnen als Animoji⁴ zu dem Lied „Baby can't you see I'm calling“ von Britney Spears (s. Abb. 2). Das plattformspezifische Feld des Erscheinens wird mithilfe einer post-digital-perfektionierten Körperfigur betreten, die ihren Ärger – hervorgerufen durch einen Anruf, so der Liedtext, der nicht entgegengenommen wurde – artikuliert. Die Avatarreaktion auf das zurückgewiesene Kontaktbegehren pendelt zwischen sexy, niedlich und aggressiv.



Abbildung 2:
Screenshot des TikTok-Videos „Baby can't you see I'm calling“ ©DiKuJu Projekt

Lara und Lara kommentieren Bitmojis im Interview wie folgt:

L2: *Also jetzt gibt es sowas, da kannst du dich halt fotografieren und dann (machen die dich) als Bitmoji. [...] Zum Beispiel Pickel kann man dann halt nicht sehen. Sondern der macht dich dann halt so, wie du bist, nur halt ein bisschen schöner, weil du dann halt ein Bitmoji bist. [00.32.00–00.36.10_Passage „Und was macht ihr sonst so?“]*

Lara und Lara grenzen sich im weiteren Verlauf der Interviews von Mädchen ab, die sich mithilfe von Bitmojis „*super schön*“ (ebd.) darstellen. Sie dagegen wollen möglichst *natürlich* aussehen, „*so, wie du bist*“

4 Dem Animoji liegt ein Bitmoji zugrunde. Dabei handelt es sich um personalisierte Emojis, für die die eigene Physiognomie in idealisierte Darstellungsoptionen übersetzt wurde. Mit TikTok kann ein Bitmoji so auf die eigene Videoaufnahme gelegt werden, dass die Mimik automatisch und unmittelbar im Display avatarisiert als Animoji erscheint.

(ebd.). Das Bitmoji ermöglicht ihnen, sich in die normative „Maskerade der Weiblichkeit“ einzuüben (Carnap/Flasche 2020 mit Bezug auf McRobbie 2010), d.h. bestimmte Sichtbarkeits- und Schönheitsideale *maßvoll* zu befolgen. Mehrere Videos, die uns Lara und Lara zeigen, sind von diesen sich einfügenden und einübenden, idealisiert-ästhetischen Praktiken geprägt. Wir ordnen sie dem Typ *Selfie-Video* zu.

Abgesehen von den Selfie-Videos zeigen uns Lara und Lara noch drei ganz anders gelagerte Videos, die mit TikTok auf der Multiplayer-Online-Spieleplattform Minecraft kollaborativ inszeniert wurden (s. Abb. 3). Im Zentrum dieser Videos stehen mehrere, nahezu uniform gekleidete Katzenfiguren. Im ersten Video wird ein Dialog inszeniert, bei dem eine Person eine andere bittet, das Handy wegzulegen und etwas vom Wochenende zu erzählen. Statt zu erzählen, verweist die andere Person auf Snapchat, wo „die ganzen versauten Bilder vom Wochenende“ zu sehen seien. Das zweite Video beginnt mit der Frage „Did you ever look at someone and wonder: What is going on inside their head?“ und dann tanzen drei Katzenfiguren zu drängender Elektromusik in verschiedenen, flackernden, schnell wechselnden Settings. Sie laufen und hüpfen synchron über bunte Showtreppen, während aus ihren Köpfen wie am Fließband formlose Brocken auf die Betrachter*in zufliegen. In dem dritten Video tanzen die Kätzchen zu aggressivem Deutschrap mit dem Text „Ihr wollt mich in Handschellen sehen“.



Abbildung 3: Vier Screenshots aus den Mashup-Videos
© DiKuJu Projekt

Allen diesen *Mashup*-Videos ist gemein, den neugierigen und tendenziell übergriffigen Blick von außen zu thematisieren und zurückzuweisen. Die formale Gestaltung steht konträr den Selfie-Videos gegenüber: Sie flackern und wechseln abrupt in ihrer Helligkeit sowie Farbgebung, die Schnitte sind schnell und brüchig. Die sortierte und wohl choreografierte Ordnung der Selfie-Videos wird hier aggressiv gewendet. Die verwendeten Tonspuren zitieren nicht mehr etablierte Popmusik, sondern abrupte und laute Samples, die die Remixlogik der Plattform in ihren Abbrüchen explizit ästhetisch aufgreifen. Die Videos irritieren gängige, identifizierende, ordnende Sehgewohnheiten, indem Genres, verschiedene Plattformen und Produktionsweisen kollaborativ kombiniert werden.

Mit Bezug auf Koller (2018) und Butler (1998) lassen sich Laras und Laras TikTok-Praktiken als „Resignifizierungen“ oder auch „Fehlaneignungen“ (ebd: 64) beschreiben, d.h. als eine Iterationspraxis, die das „Wiederholte in einen anderen Kontext rückt und so in seiner Bedeutung verändert“ (Koller 2018: 131). Sprechakte knüpfen an Gewohntes an, um verstanden werden zu können, beinhalten also immer Momente der Reproduktion, und gleichsam ist „eine Differenz eingebaut, die Veränderungen *im Gebrauch* dieser Formulierung möglich macht“ (Butler 1998: 131, Herv.d.A.). Koller (2018) hebt das Transformationspotenzial der Resignifizierung als Kennzeichen transformativer Bildungsprozesse hervor, d.h. solcher Prozesse, in denen der Widerstreit offengehalten oder/und geöffnet wird, um das bisher Unaussprechliche aussprechen zu können. Er bezieht sich hier jedoch, wie Butler, ausschließlich auf sprachliche Äußerungen. Lara und Lara zeigen nun in ihren Mashup-Videos, wie auf Ebene der medialen Formen der Widerstreit in Bezug auf den plattformspezifischen Zwang zur Sichtbarkeit *offengehalten* werden kann. Mit ihrer flackernden, vom Bildschirm abgefilmten „Fehlaneignung“ erzeugen sie eine Differenz, die – so unsere These – den Raum öffnet für die Möglichkeit, sich von den an sie gerichteten Erwartungen zu distanzieren und eine Haltung zu entwickeln (s. 2.3).

2.2 Sei sichtbar! Identitätsnormen als Element jugendlicher Smartphone-Fotopraktiken (Studie 2)

2.2.1 Ziele und Methoden der Studie 2

Am Beispiel der Dissertation von Michaela Kramer wird nun ein weiterer möglicher Weg aufgezeigt, sich den Haltungen Jugendlicher empirisch zu nähern (Kramer 2020a). Die Studie verfolgte primär das Ziel, die Bedeutung der alltäglichen Fotopraxis Jugendlicher für narrative Identitätsbildung (Ricoeur 1987/2005) herauszuarbeiten. Es wurden zwölf 13- bis 17-Jährige mit einer Erhebungsform interviewt, die sich an der Methode der biografischen Fotobefragung (Fuhs 2010) orientierte. Nach einer Phase des gemeinsamen Betrachtens der Social-Media-Profile der Interviewten auf ihren Smartphones erfolgte hierbei eine Autorisierung von fünf persönlichen Fotografien durch die Jugendlichen selbst.⁵ Diese dienten als Erzählanlass und gingen zudem als Screenshots dieser Bilder im Kommunikationskontext der Plattform- und Messenger-Applikationen (etwa Hashtags, Likes und Kommentare) als Datenmaterial in die Studie mit ein. Ebenso wie das Textmaterial wurden die Screenshots (hierzu genauer: Schreiber/Kramer 2016; Kramer 2020b) mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) analysiert. Die für diesen Beitrag fokussierten Normverhältnisse der Beforschten wurden gemäß der von Sotzek und Kolleg*innen (2017: 323) formulierten Anhaltspunkte durch folgende Semantiken empirisch rekonstruiert: entpersonalisierte Phrasen („*was man ja auch ganz oft sieht irgendwie*“), auffällige thematische Setzungen, die ohne entsprechende Interviewfrage vorgenommen wurden („*Selfies mache ich gar nicht so viel eigentlich*“) oder die Verwendung von Modalverben müssen und sollen („*Ja also eigentlich sollte mir sowas egal sein. So die Meinung anderer*“). Wie die hier beispielhaft angeführten Interviewzitate jedoch offenlegen, wurden die Normen hierdurch nicht direkt, sondern – wie die Frage in der Antwort (s.o.) – auf dem Umweg der jeweiligen Inbeziehungsetzung beobachtbar.

2.2.2 Ergebnisse: Modi der Normauseinandersetzung

In den Analysen wurde deutlich, dass sich alle Jugendlichen des Samples hinsichtlich ihrer Praktiken der Smartphone-Fotografie einer potenziellen Fremdidentifizierung durch andere Generationen – „einem ge-

5 Der Auftrag hierzu lautete in etwa: Wähle Fotos aus, die dir persönlich wichtig sind und die du dir auch gerne nach einiger Zeit nochmal anguckst.

sellschaftlichen Identifiziert-Werden“ (Bohnsack 2014: 33) – ausgesetzt sehen. Diese soziale Identität eines *typischen Jugendlichen* wird von außen an sie herangetragen, sodass die daran gebundenen Erwartungserwartungen als „Identitätsnormen“ (Goffman 1967: 161) gefasst werden können. Grundlegend ließ sich die Norm rekonstruieren, das eigene Selbst öffentlich zu *thematizieren* und anderen *sichtbar* zu machen. Konkreter verdeutlichte sich das imaginierte Fremdbild in der Optimierung des eigenen Körperbildes, dem Folgen von Bildtrends, dem öffentlichen Zeigen von Intimität und Trivialität sowie einem Agieren im Sinne plattformspezifischer Aufmerksamkeitsökonomie. Zu diesen impliziten Spielregeln jugendlicher Social-Media-Praxis setzen sich die Interviewten in unterschiedlicher Art und Weise in Beziehung, wodurch sich ihr Habitus konturiert und reproduziert (Bohnsack 2014: 36). Die differenten und jeweils auf unterschiedliche Weise spannungsreichen Bezugnahmen werden im Folgenden entlang von drei Modi der Normauseinandersetzung exemplifiziert.

1.) Modus der angestrebten Distinktion

Ein Teil der Interviewten versucht, sich von der sozialen Identität eines *typischen Jugendlichen* aktiv abzugrenzen. Sie nehmen eine Werthaltung gegenüber der normativen Anforderung einer Sichtbarmachung des Selbst ein und setzen sich reflektiert damit auseinander, auf welche Weise sie sich öffentlich zeigen. Eine Jugendliche positioniert sich mit der Aussage „*ich bin kein Selfie-Mensch*“ ungefragt und wirkt auf diese Weise einer antizipierten Fremdidifizierung engagiert entgegen. Eine Inszenierung und Optimierung des Körperbildes wird von diesen Jugendlichen nur dann als legitime Praxis anerkannt, wenn es mit einer professionellen fotografischen Absicht erfolgt und als Ausdruck von künstlerischer Kreativität fungiert. Im Zentrum steht hierbei nicht die Person in ihrer Orientierung an einem normierten Schönheitsideal, sondern die Fotografie als ästhetisches Produkt (s. Abb. 4). Ihr Dilemma besteht jedoch darin, dass die eigene Handlungspraxis weder gänzlich im angestrebten Ideal noch in der distinktiven Ablehnung aufgeht. So praktizieren diese Jugendlichen im Alltag durchaus ähnlich wie der von ihnen abgelehnte *Mainstream*. Dieses Orientierungsproblem wird vor allem deutlich durch relativierende Aussagen am Ende von Erzählungen zur Fotografie mit dem Smartphone („*nicht viel*“, „*nicht ständig*“) oder Legitimationen („*Ja doch. Also ähm muss man schon sagen*“).

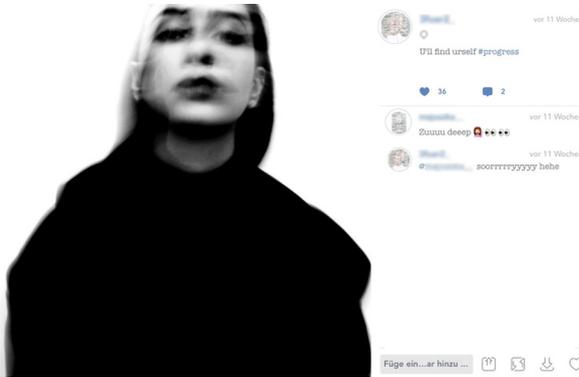


Abbildung 4: Screenshot des Falls Shirin: Beispiel für Modus 1
(©Michaela Kramer)

2.) Modus der angestrebten Konformität

Von einem anderen Teil der Jugendlichen wird ein gesellschaftliches Identifiziert-Werden als *typische Jugendliche* durchaus akzeptiert. Die relevanten Identitätsnormen werden positiv konnotiert und deren Aneignung im Zuge der Praxis angestrebt. So wird das Fremdbild, wie es für die zuvor beschriebenen Jugendlichen als negativer Gegenhorizont (Bohnsack 2017: 300) fungiert, hier zur Identifikationsfolie.

Die Screenshots der auf Instagram hochgeladenen Spiegel-Selfies (s. Abb. 5; zu Spiegel-Selfies s. auch Flasche 2020) verdeutlichen auf der Bildebene, wie sich die hier zu einem Modus zusammengefassten Jugendlichen auf strukturgleiche Weise mit der sozialen Identität auseinandersetzen. Die drei Körperbilder können dabei als *Posen* interpretiert werden, was sich am Merkmal der Dekontextualisierung der Geste festmachen lässt (Przyborski 2018: 274f.). Bezüglich der Bildkompositionen offenbaren sich deutliche Homologien, wodurch der Posencharakter der Bilder umso mehr hervortritt. Diese zeigen die Auseinandersetzung mit der von außen an die Jugendlichen herangetragenen Norm. Durch die ähnlichen Körperinszenierungen offenbart sich ein performativer Charakter des Übens, der die Passung zwischen Identitätsnormen und Habitus bearbeitet. Dass jedoch nicht von einem Passungsverhältnis (Geimer/Amling 2019) gesprochen werden kann, wird daran deutlich, dass die aus den sozialen Medien bekannten Posen von ihnen lediglich versucht werden zu realisieren. Diese geschehen vor

dem Hintergrund ihrer lebensweltlichen Bedingungen und Ressourcen, womit sie unweigerlich das Ideal brechen. Es kommen *Körperimaginationen* als Teil der Norm zum Vorschein, die in einem spannungsvollen Verhältnis zu ihren *Körperpraktiken* als Teil des Habitus stehen (Przyborski 2018: 275).



Abbildung 5: Screenshots der Fälle Sandy, Aram, Ali (v.l.n.r.):
Beispiel für Modus 2 (©Michaela Kramer)

3.) Modus der angestrebten Exklusion

Die Auseinandersetzung mit der sozialen Identität vollzieht sich bei einem weiteren Teil des Samples in einem Modus der angestrebten Exklusion. Die Identitätsnormen werden in geringem Maße mit der eigenen Handlungspraxis in Verbindung gebracht und es wird zumindest versucht, sich ihnen zu entziehen. Beispielsweise wird das Folgen von Trends im Sinne eines „Sollen die es machen“ und „ich brauche das nicht“ ausgehandelt. Ein Junge sagt, er sei nicht der „Selfie-Typ“. Er grenzt sich jedoch nicht kritisch von diesen Praktiken oder Typen ab, sondern sieht es eher als eigene Schwäche. So schließt auch keine Äußerung eines entgegengesetzten Geschmacks oder einer argumentativen Bewertung an, sondern eine nähere Begründung: „ich kriege das auch immer viel zu spät mit“. Bezüglich der fotografierten Motive besteht ein stärkerer Bezug auf Umwelt (Tiere, Landschaft) und Reproduktionen (Haus-

aufgaben, gemalte Bilder) als auf das Selbst und die eigene Körperlichkeit (s. Abb. 6). Trotzdem unternehmen die Jugendlichen Versuche der Selbstpräsentation in sozialen Medien, wobei sie sich den Normen kaum entziehen können.



Abbildung 6:
Screenshot des Falls Max: Beispiel für
Modus 3 (©Michaela Kramer)

2.3 Pose vs. Positionierung. Herausarbeitung von Haltungen in beiden Studien

Für Jugendliche sind Social-Media-Plattformen zentrale Orte des In-Erscheinung-Tretens und der Selbstdarstellung. Trotz unserer unterschiedlichen Forschungsanlagen und Vorgehensweisen evaluieren und ergänzen sich die Ergebnisse in Bezug auf das hier leitende gemeinsame Erkenntnisinteresse, welche Haltung die Beforschten auf und mit Social-Media-Plattformen einnehmen.

Bezogen auf Studie 1 zeigt sich im Vergleich der Selfie- mit den Mashup-Videos eine entgegengesetzte Resignifizierungspraxis, die sich in der jeweils ästhetisch hergestellten Differenz zum Original dokumentiert. In Ersterem kompensiert der Avatar als optimiertes, idealisiertes *Ich* die auditiv artikulierte Frusterfahrung und gewinnt

so – mittels einer gesteigerten, posenhaft weiblichen Attraktivität – Handlungsmächtigkeit zurück. Widerstreitende Elemente – hier: die Unaussprechlichkeit weiblicher Täterschaft und Wut, die sich gegen eine Fremdrahmung als hysterisch oder infantil wehren kann (Glammeier 2012) – werden auf ästhetischer Ebene affirmativ geschlossen. In den Minecraft-Kittie-Mashup-Videos mit ihrer abgehackten, wabernen und teilweise aggressiven Bildsprache tritt das Aneinanderfügen von Versatzstücken und Zitaten offen zutage. Über diese ästhetische Praxis kann das Wissen um das Dilemma der Sichtbarkeit (Schaffer 2008) *als Erfahrung* in den Widerstreit treten, offengehalten und potenziell bearbeitet werden. Es entsteht eine Lücke – zwischen Plattform und Praktik, Anrufung und Umwendung, Norm und Praxis –, ein Raum, der von Lara und Lara dafür genutzt wird, eine Haltung einzunehmen, die, wenn auch nicht sprachlich-reflexiv, doch ästhetisch-tentativ artikulierbar wird (Flasche 2021).

Bezogen auf Studie 2 lässt sich in der vergleichenden Betrachtung der drei Modi konstatieren, dass nicht jede habituelle Bezugnahme auf Identitätsnormen als eine Haltung – im hier zugrunde gelegten Begriffsverständnis – verstanden werden kann. Eine solche zeigt sich ausschließlich bei den zuerst beschriebenen Jugendlichen (Modus 1). Die von ihnen eingenommene kritische Distanz zur Norm bietet erst den Freiraum, sich zu positionieren; und zwar jenseits der antizipierten Fremdidentifizierung. Dass diese Positionierung und damit die Haltungseinnahme nicht widerspruchsfrei und ohne Anstrengung erfolgt, zeigt sich im herausgearbeiteten Orientierungsproblem, dass sie das angestrebte Ideal des Nonkonformismus nicht erreichen und ihre Medienpraxis somit auf der Ebene eines Bemühens um Abgrenzung verharret. Bei Jugendlichen, die nach einer möglichst normkonformen Praxis der Sichtbarmachung streben (Modus 2), lassen sich durch die kaum ersichtlichen Distanzierungen von Konventionen und Stereotypen auch keine Haltungen jenseits identifizierender Kategorien in der Medienpraxis rekonstruieren. So zeigt die klare Posenhaftigkeit ihrer Bilder die starke Orientierung an von außen herangetragenem Körperimaginationen (Przyborski 2018). Indem die Pose den*diejenigen, der*die sie ausführt, „entpersönlicht“ und „entindividualisiert“ (Imdahl 1994: 575), wird die Artikulation einer Haltung ausgeschlossen. Die zuletzt beschriebenen Jugendlichen (Modus 3), die versuchen, sich den Identitätsnormen zu entziehen, lassen sich gewissermaßen am Übergang verorten. Es können – eben durch dieses Ausweichen – keine Haltungen rekonstruiert werden. Die lebensphasenspezifischen Erwartungs-

erwartungen sind für sie erst in geringerem Maße als bei den anderen Jugendlichen des Samples relevant. So deutet sich an, dass neben der Möglichkeit zur Distanzierung auch die Entwicklungsphase innerhalb der Adoleszenz Einfluss darauf nimmt, Haltungen entwickeln zu können.

3 Diskussion: Haltung als Differenzherstellung zur Norm?

Methodische Reflexion

Das Einnehmen einer Haltung verstehen wir als Praxis der Positionierung, die sich notwendig relational auf einen konkreten Kontext bezieht. In diesem Beitrag haben wir diesen methodischen Entwurf exemplarisch auf plattformspezifische (Studie 1) und lebensphasenspezifische (Identitäts-)Normen (Studie 2) angewendet.

Im empirischen Material können Identitätsnormen in der Einnahme von Posen erkennbar werden, denen – wie auch der Norm – eine Dimension des Fremdzwangs und der Auferlegung von außen inhärent ist. Die Pose wirkt durch die Dekontextualisierung der Geste (Przyborski 2018: 274f.), sodass die potenziell widersprüchlichen Sinnstrukturen von Norm und Praxis bei der Einnahme einer Pose sichtbar werden. Denn die Pose ist eben nicht das Ideal bzw. die Norm selbst, die sie zitiert. Bezogen auf die Körperlichkeit der Haltung bedeutet das, dass sich die Einnahme einer Haltung von der Einnahme einer (kommunikativ generalisierten) Pose kategorial unterscheidet. In der Haltung bleibt ein notorisches Spannungsverhältnis bestehen bzw. wird ein solches aktiv aufgebaut; durch das Posieren wird sich einem imaginär-bildhaft gegebenen Ideal angepasst, es wird sich *zum Bild gemacht* (Zirfas/Jörissen 2007: 157ff.).

Wir können nur in den Fällen, in denen performativ oder sprachlich eine Differenz hergestellt wird, Haltungen *als solche* rekonstruieren. In der Konformität der Pose wird die Auseinandersetzung mit dem Normativen unbeobachtbar. Zugespielt formuliert, können wir keine Haltung rekonstruieren, wenn die Norm unhinterfragt reproduziert wird. Auch wenn wir die Differenz zur Norm zum Kennzeichen der Haltung stilisieren, bleibt allerdings auch im Modus des Affirmativen notwendig eine Diskrepanz zwischen Pose und Handlungsvollzug. In der Anstrengung, eine vorgegebene Form, ein erstarrtes Bild, ein Ideal einzunehmen, ist in – wenn auch feinen – Unterschieden das Scheitern an der

Pose unausweichlich (Goffman 1967). Gleichzeitig kann nicht jede Diskrepanz, jede Abweichung als Differenz zur Norm rekonstruiert werden. Wann bietet die Differenz zum Zitat bzw. zur Norm Raum für Aktionismus? Mit Koller (2018) und Butler (1998) verfolgen wir in der Haltungsanalyse Fehlaneignungen oder Resignifizierungen, die eben auf das Offenhalten von widerstreitenden Diskurs- oder Medienformationen verweisen. In der eingenommenen Pose, ob sie scheitert oder nicht, dokumentiert sich dagegen der Versuch, den Widerstreit formal zu schließen.

Milieu- und anerkennungstheoretische Einordnung

Wer Distanz zu den Regeln der Norm bzw. den Sicht- und Sagbarkeiten herstellt, begibt sich auf unsicheres Terrain. Die Praxis des *Sich-zum-Bild-Machens* kann als ein notwendiges Moment der Intelligibilität verstanden werden (Butler 1991; Silverman 1997; Hoffarth 2017; Carnap 2019). Wer nicht im weitesten Sinne als ein Jemand (wieder-)erkannt wird, droht, nicht *als Mensch* anerkannt zu werden, gleichsam nicht zugehörig, nicht existent, sondern unsichtbar zu sein. Hier wird deutlich, dass das Einnehmen einer Haltung, also die Distanzierung und Zurückweisung der Pose, nur der*demjenigen möglich ist, die*der selbstverständlich dazugehört. Wer um Zugehörigkeit ringen muss, wer sich am Rande der Anerkennbarkeit bewegt, hat es ungleich schwerer, eine Haltung zu artikulieren. Die an das Erfahrungswissen der Jugendlichen gekoppelte Typologie von Kramer (2020a und s.o.) bestätigt diese Annahme, insofern die differenten Orientierungsrahmen (insbesondere im Vergleich von Modus 1 und 2) zu Teilen durch unterschiedliche Schichtlagerungen (Mannheim 1928/1970) der Beforschten erklärt werden können. So kommen die nach Distinktion strebenden Mädchen aus bildungsnahen und sozio-ökonomisch bessergestellten Familien. Den Gymnasiastinnen stehen Ressourcen zur Verfügung, die es ihnen erlauben, Normen infrage zu stellen und so eine Haltung zu entwickeln. Bei den nach Konformität strebenden Jugendlichen kann auf Basis ihrer Angaben zu Beruf und Schulabschluss der Eltern eine deutlich weniger privilegierte Schichtlagerung angenommen werden. Ein solcher Zusammenhang von sozialstruktureller Verortung und fotografischer Darstellungspraxis Heranwachsender wird auch von Wellgraf (2018) empirisch bestätigt: Die Selfies von Jugendlichen mittlerer Schulformen (bei ihm Hauptschulen) orientieren sich „stilistisch primär an vergeschlechtlichten Idealtypen“ (ebd.: 94). Er arbeitet systematisch heraus, dass die Darstellungsstile in Selfies umso posenhafter

werden, je prekärer der sozio-ökonomische Status der Jugendlichen ist. Den Widerstreit ästhetisch offenhalten zu können, weist also umgekehrt darauf hin, dass von einer Position der relativen Stabilität aus im Diskurs gesprochen bzw. sich artikuliert wird.

In den Aushandlungsarenen der Social Media wird ein höchst reaktives Feld der Sag- und Sichtbarkeiten entworfen, das trotz aller Dynamik machtvolle Ungleichheiten (re-)produziert. In diesem Feld intelligibel zu sein, ist insbesondere für Jugendliche ein nicht hintergebarbarer Bestandteil ihrer Lebenswelt. Vor diesem Hintergrund gilt es, pädagogisch Räume zu öffnen, in denen die Spannbreite zwischen Pose und Positionierung offen und kreativ bearbeitbar wird.

Literatur

- Aktaş, Ulaş/Waldmann, Maximilian (2021): Hegemonialität und Gouvernemen-talität von Optimierungsverhältnissen. In: Zeitschrift für MedienPäda-gogik 42.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg/Berlin: VSA.
- Beisch, Natalie/Schäfer, Carmen (2020): Internetnutzung mit großer Dynamik. In: Media Perspektiven 9, S. 462–481.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhr-kamp.
- Butler, Judith (1998): Haß spricht. Berlin: Berlin-Verlag.
- Carnap, Anna (2019): Die (Re-) Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in am-bivalent-anererkennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer*innen. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18132/pdf/Carnap_2019_Die_Re_Produktion_vergeschlechtlichter_Subjekte.pdf. [Zugriff: 11.01.2020].
- Carnap, Anna (2022): Genderfiktionen. Dissertation. Verteidigt und bestanden am 09.07.2020. Universität Erlangen-Nürnberg/Philosophische Fakultät (in Vorbereitung).
- Carnap, Anna/Flasche, Viktoria (2020): Diskursive Sichtbarkeiten. In: Hof-farth, Britta/Reuter, Eva/Richter, Susanne (Hrsg.): Geschlecht und Medien. Frankfurt a. M., New York: Campus. S. 43–64.
- Cramer, F. (2014): What is 'Post-digital'? In: A Peer-Reviewed Journal About 3, 1, S. 10–25.

- Du Bois, John W. (2007): The Stance Triangle. In: Englebretson, Robert (Hrsg.): *Stancetaking in Discourse*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 139–182.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2018): Unsichtbare Sichtbarkeiten. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.): *Gegenwartsdiagnosen*. Bielefeld: transcript, S. 549–568.
- Flasche, Viktoria (2020): *Hinter den Spiegeln*. In: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Verständig, Dan/Wilde, Katrin (Hrsg.): *Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–170.
- Flasche, Viktoria (2021): *Pose und Plattform*. Kumulative Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg/Philosophische Fakultät (i.V./unveröff.).
- Flasche, Viktoria/ Carnap, Anna (2021): Zwischen Optimierung und ludischen Gegenstrategien. In: *Zeitschrift für MedienPädagogik* 40, S. 259–280.
- Forster, Edgar (2005): Männerforschung, Gender Studies und Patriarchatskritik. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara/Andresen, Sabine/Moser, Vera/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kritik*. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Opladen/Bloomfield Hills: Budrich, S. 41–72.
- Fuhs, Burkhard (2010): Digitale Fotografie und qualitative Forschung. In: Frieberthäuser, Barbara/Boller, Heike/Langer, Antje/Prenzel, Annedore/Richter, Sophia (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa, S. 621–635.
- Geimer, Alexander (2017): Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften*. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350/pdf_34. [Zugriff: 16.11.2020]
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. In: Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Schondelmayer, Anee (Hrsg.): *Dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich, S. 17–234.
- Glammeier, Sandra (2012): „Sonst eine ganz toughe Frau“. In: Moser, Vera/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Riskante Leben? Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, Bd. 8. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 107–116.
- Goffman, Erving (1967): *Stigma*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1979): Culture, the Media and the ‚Ideological Effect‘. In: Bennett, Tony/Curran, James/Gurevitch, Michael/Wollacott, Janet (Hrsg.): *Mass Communication and Society*. London: Hodder Arnolds, S. 315–348.
- Hoffarth, Britta (2017): Der maskierte Körper. In: Schinkel, Sebastian/Herrmann, Ina (Hrsg.): *Ästhetiken in Kindheit und Jugend*. Bielefeld: transcript, S. 129–148.
- Imdahl, Max (1994): *Ikonik*. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München: Fink, S. 300–324.
- Jörissen, Benjamin (2016): Digitale Bildung und die Genealogie digitaler Kultur. *Histographische Skizzen*. In: *MedienPädagogik* 25, S. 1–15.

- Jörissen, Benjamin/Schröder, Karoline/Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Münster, New York: Waxmann, S. 61–78.
- Kanter, Heike/Pilarczyk, Ulrike (2018): The Wasted Youth. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 3, S. 290–348.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, Michaela (2020a): Visuelle Biografiearbeit. Reihe Lebensweltbezogene Medienforschung, Bd. 8. Baden-Baden: Nomos.
- Kramer, Michaela (2020b): Das Bild im Kontext. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München: kopaed, S. 1–35.
- Liotard, Jean-François (1986): Das postmoderne Wissen. Graz, Wien: Böhlau.
- Mannheim, Karl (1928/1970): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl (Hrsg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin u. a.: Luchterhand, S. 509–565.
- Marchart, Oliver (2003): Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. In: Medienheft, Dossier 19, S. 7–14.
- McRobbie, Angela (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- MPFS (2020): JIM-Studie 2019. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/>. [Zugriff: 13.11.2020]
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In: Tervooren, A./Kreitz, R. (Hg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Bloomfield Hills: Budrich, S. 37–54.
- Porombka, Stephan (2016): Sekundentricks. In: Meyer, T./Dick, J./Moormann, P./Ziegenbein, J. (Hg.): where the magic happens. München: kopaed, S. 27–35.
- Przyborski, Aglaja (2018): Bildkommunikation. Berlin: De Gruyter.
- Ricoeur, Paul (1987/2005): Narrative Identität. In: Ricoeur, Paul (Hg.): Vom Text zur Person. Hamburg: Felix Meiner, S. 209–226.
- Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2018): Social Media. Wiesbaden: Springer VS.
- Silverman, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen. In: Krawagna, C. (Hg.): Privileg Blick. Berlin: id-Verlag, S. 41–64.
- Schreiber, Maria/Kramer, Michaela (2016): „Verdammt schön.“ In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 1/2(17), S. 81–106.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18(2), S. 315–333.
- Spitzmüller, Jürgen/Bendl, Christian/Flubacher, Mi-Cha (2017): Soziale Positionierung. In: Wiener Linguistische Gazette 81, S. 1–18.

- Traue, Boris (2013): Visuelle Diskursanalyse. In: *ZfD - Zeitschrift für Diskursforschung*, 2,1 (2013). Weinheim: Beltz, S. 117–136.
- Van Dijck, José/Poell, Thomas (2013): Understanding Social Media Logic. In: *Media and Communication*, 1(1), S. 2–14.
- Wellgraf, Stefan (2018): *Schule der Gefühle*. Bielefeld: transcript.
- Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 54–79.
- Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.

V Bildung, Sozialisation und Haltungen

Haltungen in der Mensch-Tier-Beziehung – pädagogische Ambivalenzen und biographische Entwicklungen

Marvin Giehl

Dieser Artikel setzt sich mit der Frage auseinander, ob und wenn ja welche biographischen Momente eine Änderung der Haltung nicht-menschlichen Tieren¹ gegenüber evozieren. Weiterhin wird untersucht, wie unterschiedliche pädagogische Praktiken spezifische Haltungen begünstigen. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass Haltungen gegenüber nichtmenschlichen Tieren nicht nur gesellschaftlich und kulturell, sondern ebenso pädagogisch und biographisch geformt werden.

Der in diesem Beitrag verwendete Begriff der Haltung lehnt sich an das Konzept des „Orientierungsrahmens“ an, wie es hauptsächlich von Ralf Bohnsack (2001) in der dokumentarischen Methode entwickelt wurde. Bezugspunkt ist dabei der Orientierungsrahmen im engeren Sinne, welcher als *modus operandi* der Handlungspraxis auch mit dem Habitusbegriff von Pierre Bourdieu gleichzusetzen ist (vgl. Bohnsack 2018: 183f.). Eine Haltung ist demnach ein im individuellen Handeln impliziertes und diese Handlungspraxis strukturierendes Muster (vgl. Bohnsack 2012: 119).

Bildungstheoretische Relevanz erlangt der Haltungsbegriff dann, wenn mit Nohl (2013: 89) davon ausgegangen wird, dass Bildung die Transformation eines Orientierungsrahmens (entspricht einer Haltung) darstellt, während Lernen hingegen als Wissens- und Erfahrungserwerb innerhalb eines stabilen, gleichbleibenden Orientierungsrahmens verstanden wird.

Dieser Artikel gliedert sich in vier Teile: Nach einer Darlegung von empirischem Material in Form von Interviewpassagen werden bildungstheoretische Brücken von der Empirie zu theoretischen Konzepten geschlagen. Im Anschluss daran erfolgt eine Beleuchtung von un-

1 Grundlegend schließe ich mich dabei an die Überlegungen des Chimaira Arbeitskreises (2011) an. Deren biologischer Taxonomie folgend denke und konzeptionalisiere ich den Menschen als Tier und unterscheide infolgedessen zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Tieren.

terschiedlichen pädagogischen Praxen, welche ambivalente Analyseperspektiven hinsichtlich ihres Einflusses auf die Haltungsgenese eines Subjekts eröffnen. Abschließend wird der Speziesismus als Haltung vorgestellt, welche zwar gesellschaftlich prädominant zu sein scheint und somit weitreichenden Einfluss ausübt, jedoch bislang diskursiv unterrepräsentiert und wenig bis gar nicht aufgearbeitet worden ist.

1 Empirische Schlaglichter

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von halbstandardisierten narrativen Interviews. In diesen Gesprächen wurde unter anderem die Entstehung und eventuelle Änderung der Haltung nichtmenschlichen Tieren gegenüber thematisiert. Alle Passagen entstammen Gesprächen mit drei Frauen, die alle 30 Jahre oder jünger sind und einen akademischen Abschluss erreicht haben. Weiterhin leben sie vegetarisch oder vegan. Diese Ernährungs- und Lebensformen werden im Folgenden als Indikatoren für *Haltungen* verstanden, die Bestrebungen darstellen, das eigene Konsumverhalten mit den eigenen Werten in Einklang zu bringen (vgl. Delmestri et al. 2019: 201).

Diese Haltungen sind zudem als Abweichungen von der prädominanten gesellschaftlichen Orientierung anzusehen: Je nach Quelle beläuft sich der Anteil an vegetarisch lebenden Menschen in Deutschland auf 7 bis 10 Prozent, während der Anteil an vegan lebenden Menschen bei 1 bis 2 Prozent liegt (vgl. Statista 2019).² Es lässt sich somit von einer sozialen Minderheit sprechen, woraus sich die Frage ergibt, ob und welche biographischen Momente zu diesem von der Norm abweichenden Verhalten beigetragen haben.

Die folgenden Aussagen wurden jeweils auf meine Frage hin getätigt, ob sich ihre Perspektiven und Sichtweisen auf Tiere im Laufe ihres Lebens verändert haben und wie diese Veränderung(en) passiert sind. Die nachstehende Passage entstammt zunächst dem Interview mit „Fall A“ (w, 29, Akademikerin, Vegetarierin):

Ja, ich muss tatsächlich sagen, dass da irgendwann eine Änderung der Sichtweise stattgefunden hat. Als ich jünger war, war es für uns selbstverständlich, dass wir Wurst gegessen haben, dass es Fleisch gab, dass es Fleisch in der Suppe gab, dass es Fleisch als Beilage beim Mittagessen gegeben hat. [...] und dann kam ein Tag, an dem ich mir YouTube-Videos angeguckt habe. Und ich kann mich

2 Diese beiden Prozentwerte summieren sich nicht auf, sondern der Anteil an vegan lebenden Menschen ist bei dem Anteil der vegetarisch lebenden Menschen bereits inkludiert.

noch ganz genau an dieses eine YouTube-Video erinnern, das hieß irgendwie Wenn Schlachthäuser Glaswände hätten, dann wäre wohl jeder Vegetarier. Und da ist dann tatsächlich gezeigt worden, wie es in Schlachthäusern zugeht und dass die natürlich nicht totgestreichelt werden oder dass die nicht irgendwann friedlich einschlafen, sondern dass die regelrecht hingerichtet werden. Das war so der Moment, wo ich gedacht habe, boah das kann halt irgendwie nicht sein. Da habe ich zum ersten Mal angefangen, mich aktiv damit auseinanderzusetzen, wo kommt überhaupt das Fleisch, das wir essen, oder wo kommen überhaupt diese tierischen Produkte, die wir zu uns nehmen, wo kommt das her und wie wird das hergestellt?

Es folgt Material aus „Fall B“ (w, 30, Akademikerin, Vegetarierin):

Mhm, und zwar hatte ich damals ne Freundin, die schon ne ganze Zeit vorher Vegetarierin war, mittlerweile vegan lebt, und die hat mich damals öfter auf ne Dokumentation aufmerksam gemacht, die heißt Earthlings. [...] Ja was hab ich gesehen, also die haben halt wirklich den Schlachtvorgang wirklich im Detail gezeigt, also wie ja Schweinen wirklich der Körper aufgeschnitten wurde, wie die ausgeblutet sind, teilweise hast du die Schreie gehört der Tiere, du hast gesehen wie, ja, mehreren Tieren wirklich das Fell bei lebendigem Leibe vom Körper gerissen wurde, ohne Betäubung ohne alles. Und ähm ich muss dazu sagen, ich war fünf Mal glaub ich bei diesem Film kurz davor, zu sagen ich mache aus, weil ich da irgendwann nur noch saß, Augen zu Ohren zu geheult habe und gesagt hab, Das ist einfach zu krass. Und dann hab ich mich aber selbst gezwungen und hab gesagt, „Ganz ehrlich, das wär unheimlich feige, jetzt auszumachen, also das ziehst du jetzt durch“

Und schließlich Auszüge von „Fall C“ (w, 29, Justizvollzugsangestellte, Veganerin):

Also das war irgendwie so ein nach und nach. Ich stand mit meinem Pferd einmal an einem Stall. Da war der Pferdebesitzer auch Schweinebauer. Der hatte ganz viele Schweine, die waren alle eingesperrt. In der Scheune und in so Stallungen. Also ein Teil der Schweine stand in einer Scheune drin, die haben nie Tageslicht gesehen, es war immer dunkel, immer abgesperrt. Und dann die anderen Schweine waren in so Stallungen drin und da waren die auch in solchen Käfigen drin, also wo die Säue da drin liegen und die Ferkelchen lagen dann auch dabei. Ich fand das auch immer ganz schlimm, ich habe das auch nie verstanden, warum das so ist, warum muss man eine Sau in einen Käfig einsperren? Und freitags kam immer der Transporter und hat die Schweine abgeholt zum Schlachten. Wie alt war ich da? 18, 19 und das war so alles normal für die. Ich fand das immer ganz furchtbar.

Aus diesen – und den restlichen – Passagen der Interviews lassen sich folgende Ergebnisse als Homologien analysieren:

- Keine der befragten Personen wurde vegetarisch oder vegan erzogen, stets fand eine Haltungsänderung statt. Diese dokumentiert sich im bewussten Verzicht auf Fleisch bzw. tierische Produkte insgesamt. Diskutabel erscheint zusätzlich, ob nicht schon der Konsum tierischer Produkte als eine erste Haltungsänderung angesehen werden kann und somit im biographischen Verlauf multiple Haltungsänderungen stattgefunden haben.³
- Das körperliche und sinnliche Erleben des Leidens nichtmenschlicher Tiere – sei es unmittelbar oder medial vermittelt; visuell und/oder auditiv – stößt zunächst eine emotionale Reaktion und dadurch später auch eine Reflexion auf kognitiver Ebene an.
- Diese Reflexionen gehen häufig mit der Recherche über das Internet einher. Dieses Medium nahm dort eine aufklärerische und somit auch bildungswirksame Funktion ein.⁴ Inwiefern diese Reflexion bildungstheoretisch zu verstehen sein könnte, wird später thematisiert.
- Die soziokulturelle Prägung, insbesondere durch die Familie und Peergroups, ist ein wesentlicher Einflussfaktor für die Genese und Konsolidierung von Haltungen.
- In pädagogischen Institutionen fand entweder keine oder eine rein technisch-funktionale Informationsvermittlung über nichtmenschliche Tiere statt. Auch dieser Punkt wird unten noch einmal ausführlich thematisiert.

Die offensichtliche Homogenität sowie die geringe Anzahl der Fälle im Sample schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse selbstverständlich ein, eröffnet aber dennoch erste Hinweise und empirische Anknüpfungspunkte. Die weitere Kontrastierung des Samples ist durch eine Dimensionalisierung der Fälle in Hinblick auf die Ernährungsform, das Geschlecht, das Milieu, den Bildungsabschluss, das Alter und den Beruf geplant.

2 Bildungstheoretische Brücken

Wie lassen sich diese Ansätze und Überlegungen bildungstheoretisch reflektieren? Zur Annäherung an diese Frage stelle ich zunächst eini-

3 In engem Zusammenhang damit steht die grundlegende Frage, ab wann ein Mensch überhaupt (bewusst) eine Haltung annehmen kann.

4 Zum bildungswirksamen Potenzial von Medien siehe Jörrisen/Marotzki 2009, Jörrisen/Meyer 2014, Verständig 2017 und Bettinger 2018.

ge Überlegungen vor, bevor ich diese mit der Philosophie von Emmanuel Levinas verknüpfe. Levinas machte in seiner eigenen Biographie unmittelbare Erfahrungen mit dem Holocaust und der strukturellen und weitreichenden Propagierung der rassistischen Diskriminierung. Diese Erfahrungen prägten ihn und seine Überlegungen zur ethischen Philosophie in besonderem Maße. Auch wenn seine Philosophie als bedeutender Beitrag zu einer humanistischen Ethik gilt, argumentiere ich später für eine darüber hinausgehende Auslegung, welche auch nicht-menschliche Tiere berücksichtigt.⁵

Ausgangspunkt für diese Überlegungen ist dabei zunächst ein Bildungsverständnis, welches das Erreichen einer „kritischen Reflexivität“ eines Subjekts als gemeinsames Telos unterschiedlicher Bildungstheorien versteht (vgl. Dörpinghaus 2012: 9ff.). Dieser Wandel von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen widersteht in unserem Diskurs durch den qualitativen Ansatz der Versuchung einer oberflächlichen Operationalisierung. Daher werden theoretisch-reflexive Forschungsperspektiven auf Bildung berücksichtigt. Ich stelle nun einige der Ansätze vor, welche Bildung – wie einleitend bereits skizziert – als einen Verlauf individueller (Haltungs-)Transformation konzipieren.

Dieses Bildungsverständnis wurde durch die Arbeiten von Rainer Kokemohr (1989) entwickelt, der in den 1980er Jahren Bildung als prozesshafte Transformation grundlegender Selbst- und Weltverhältnisse verstand. In dieser von den biographietheoretischen Arbeiten Fritz Schützes inspirierten gedanklichen Figur ist Bildung kein absolutes Ziel, das sich erreichen lässt, sondern ein Modus der Erfahrungsverarbeitung. Der Transformationsprozess wird durch neue Problemerkahrungen angestoßen, welche durch vorhandene Orientierungen und Kompetenzen nicht mehr zu be- und verarbeiten sind (vgl. Kokemohr 2000: 421). Für Kokemohr spielen Fremdheitserfahrungen dabei eine besondere Rolle. „Fremd“ ist dabei eine formal bestimmte Charakteristik: Etwas wird dadurch fremd, dass es in vertraute Selbst- und Weltmuster einbricht. Bezogen auf nichtmenschliche Tiere bietet sich die Überlegung an, dass der Kontakt mit deren Leid einen solchen Einbruch in bestehende Orientierungen darstellen könnte. Zwar sind die Ergebnisse in Form von Tierprodukten gesellschaftlich sichtbar, jedoch nicht die Produktion selbst. Diese Herstellungsprozesse werden erst

5 Auch wenn ähnliche Verknüpfungen zwischen Bildungstheorie und den ethischen Überlegungen von Levinas bereits von Benner (1998: 198), Töpfer (2017) sowie Kergel (2018: 285ff.) vorgenommen wurden, blieb eine Erweiterung dieses diskursiven Blicks auf nichtmenschliche Tiere bislang aus.

durch die Haltungstransformation der Interviewten hinterfragt und relevant.

In ähnlicher Weise kann das strukturelle Bildungsverständnis von Winfried Marotzki (1990) herangezogen werden. Dieses versteht Bildung als Komplexitätssteigerung der Welt- und Selbstverhältnisse als Reaktion auf die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen (vgl. ebd.: 224). Zentrale Denkfiguren sind in dieser Theorie sowohl Kontingenzerfahrungen als auch die durch Kohäsionskrisen evozierte individuelle Sinnproduktion. Beide Gedankengänge können Erklärungsansätze für die Veränderung von Haltungen nichtmenschlichen Tieren gegenüber bieten. Marotzki selbst lässt die Frage nach konkreten biographischen Auslösern von derartigen Bildungsprozessen jedoch weitestgehend offen.

Hans-Christoph Koller (1999, 2007, 2012a, b) hat sich dieser gedanklichen Linie angeschlossen und sie weiter ausgearbeitet. Als zentrales Element transformatorischer Bildungsprozesse sieht Koller eine krisenhafte Erfahrung. Diese Situationen können unter anderem schockierende oder gar traumatisierende Ereignisse sein. In Rückgriff auf Günther Buck und Bernhard Waldenfels erscheint insbesondere das Konzept der negativen Erfahrung relevant. Danach sind Bildungsprozesse interaktive Geschehen, welche einem externen Anspruch antworten. Als Reaktion auf diese Anrufung entstehen keine Gegenstände, sondern Bedeutungen. Bildung kann nach Koller somit als per se unabschließbarer Bedeutungsbildungsprozess definiert werden.

Dass sich Bildungsprozesse nicht rein kognitiv-reflexiv, sondern ebenso körperlich-performativ vollziehen, arbeitete Arnd-Michael Nohl (2006) heraus. Er sieht Bildungsprozesse als Transformation von Lebensorientierungen: Diese sind nicht nur in Reaktionen auf gesellschaftliche Fremd- und Krisenerfahrungen zu finden, sondern auch im spontanen Handeln (vgl. ebd.: 11). Zu berücksichtigen ist jedoch auch hier die gesellschaftliche Präformation des Handelns.

Schließlich sind hier auch die Überlegungen zur Bildung als Habitustransformation Florian von Rosenbergs (2011) nennenswert. Von Rosenberg eröffnet in seiner Arbeit eine Perspektive auf Bildung, bei welcher nicht nur der individuelle Habitus, sondern auch die strukturierende Umwelt, das Feld, in gleichem Maß berücksichtigt wird. Daraus ergibt sich für ihn die Formel „Habitus + Feld = Praxis“ (ebd.: 104). Durch diese eher soziologisch und systemisch geprägte Perspektive wird das Hauptaugenmerk weg vom Individuum und hin zu gesellschaftlichen Institutionen, Strukturen und Instanzen gelenkt.

Bezogen auf den Umgang mit nichtmenschlichen Tieren lassen sich aus diesen Theorien folgende Überlegungen als wesentlich festhalten:

- Dem Bildungsbegriff ist eine kritische Qualität hinsichtlich der Auseinandersetzung eines Subjekts mit seiner gesellschaftlichen und materiellen Umwelt inhärent.
- Bildungsprozesse lassen sich (unter anderem) als durch krisenhaft erlebte Ereignisse initiiert charakterisieren.
- „Das Feld“ ist als gesellschaftlich strukturierte und sozialisatorisch strukturierende Instanz individueller Haltungen zu berücksichtigen.

Zur Anreicherung dieses bildungstheoretischen Fundaments stelle ich nun Auszüge der Philosophie von Emmanuel Levinas vor und verbinde diese mit den bisherigen Gedankengängen.

Levinas (1992a, b) erarbeitet in seinen Überlegungen zur Ethik eine Phänomenologie des „Anderen“. Als „Anderen“ versteht er nicht bloß ein „anderes Ich“, sondern einen „komplett Anderen“, welcher sich durch seine radikale Alterität jeglicher Einteilung entzieht (vgl. Levinas 1992a). Vor dem Hintergrund dieser Offenheit erscheint es mir legitim, über eine rein anthropologische Auslegung dieser Konzeption hinauszugehen. Relevanter als die Theoriefigur des „Anderen“ an sich ist in diesem Kontext zudem die Art und Weise, in welcher Levinas die Begegnung mit dem „Anderen“ skizziert: Dabei ist das Zusammentreffen im nahen, persönlichen und direkten Kontakt zentral. Das Gesicht („Antlitz“) des Anderen ist dabei sowohl Auslöser für eine Reaktion auf der Gefühlsebene, als auch für eine ursprüngliche Forderung der Wahrnehmung und Anerkennung. Die Notion des Gesichts geht hier über eine biologische hinaus; sie besitzt als Reinform der Ethik ebenso eine metaphorische: Das Gesicht steht dabei für die Reinform der Ethik (vgl. Levinas 1992b: 88). Die Begegnung mit dem Gesicht des Anderen verweist uns auf unsere ursprüngliche ethische Verantwortung ihm gegenüber.

Ein zweiter wesentlicher Bestandteil der ethischen Theorie von Levinas ist die Leidensethik. Leid wird als etwas angesehen, das uns von Natur aus widerstrebt und für Abscheu sorgt. Durch das Erleben des Leides des Anderen wird uns dessen Verletzlichkeit vor Augen geführt (vgl. ebd.: 79). Infolgedessen fordert Levinas nachdrücklich die Übernahme von Verantwortung für den oder die Anderen, deren Leid ein Subjekt miterlebt.

Mit Rückgriff auf die vorgestellten bildungstheoretischen Überlegungen bieten sich mehrere Relationen an:

- Durch den ausbleibenden, potenziell appellativen Kontakt mit dem Leid nichtmenschlicher Tiere bleiben auch mögliche als negativ empfundene Erfahrungen aus.
- Diese könnten als krisenhafte Erfahrung eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, der Welt und Anderen evozieren.
- Jene Reflexion über Verantwortung, Duldung oder Verursachung erlebten Leides lässt sich bildungstheoretisch adressieren und aufarbeiten.

Diese vorgestellten Relationen beinhalten deutliche normative Prämissen. Die normative Dimension bildungstheoretischer Annahmen ist diskursiv kontrovers behandelt worden (vgl. Fuchs 2015; Wigger 2019), inzwischen scheint sich jedoch die Perspektive durchgesetzt zu haben, nach welcher eine normative Komponente im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff unverzichtbar ist (vgl. Mattig 2012: IV; Wigger 2019: 191). Drerup (2019: 81) verweist zudem darauf, dass ethische Analysen von Erziehung und Bildung noch zu selten ihre inhärenten und notwendigen empirischen Annahmen ausweisen. Er argumentiert dafür, dass methodisch disziplinierte Bestimmungen von Evidenz auf der einen und normative Bewertungen auf der anderen Seite sich nicht wechselseitig ausschließen, sondern notwendig aufeinander angewiesen sind (vgl. ebd.: 83).

Zur Veranschaulichung einer solchen Verbindung von (normativer) Theorie und Praxis wird im folgenden Abschnitt untersucht, ob und welche Zusammenhänge zwischen pädagogischen Praxen (als Teilen des o.g. „Feldes“) und den voranstehend erarbeiteten bildungstheoretischen Ansätzen bestehen.

3 Ambivalenzen pädagogischer Praxis

Aus dem Interviewmaterial geht – wie bereits erwähnt – hervor, dass pädagogische Settings keine bedeutende Rolle für die Transformation der Haltung gespielt haben. Ich gehe daher nun der Frage nach, ob und – wenn ja – was für eine Haltung nichtmenschlichen Tieren gegenüber durch unterschiedliche pädagogische Praxen begünstigt wird. Bezogen auf klassische pädagogische Settings gehe ich dabei davon aus, dass pädagogisches Handeln – im Sinne des offiziellen und des heim-

lichen Lehrplans – stets sowohl intendierte als auch nicht-intendierte Folgen hat (vgl. Zinnecker 1975).

Die curriculare Auseinandersetzung mit nichtmenschlichen Tieren ist nicht einheitlich festgelegt. Im Schulgesetz des Landes NRW ist unter § 2 (2) lediglich festgehalten, dass „die Jugend [...] zur Verantwortung für Tiere [...] erzogen werden soll“. Wie diese konkret aussieht und zu fördern ist, bleibt offen. Ob und welche Perspektiven in der Schule dennoch vermittelt werden könnten, wird im Folgenden exemplarisch aufgezeigt.

In Bezug auf den schulischen Alltag ist zunächst die Nutzung tierischer Produkte als relevant einzustufen. Insbesondere Milch ist bei Kindern und Jugendlichen beliebt. Für das Schuljahr 2019/2020 unterstützt das Bundeszentrum für Ernährung beispielsweise das EU-Programm „Schulmilch“, welches den Kindern „die tägliche Portion Milch in die Schule oder Kita bringt“ (Bundeszentrum für Ernährung 2019). Ein weiterer zentraler Bestandteil dieses Programms ist die Verpflichtung der teilnehmenden Einrichtungen zu „pädagogischen Begleitmaßnahmen“ (ebd.), welche die „Akzeptanz der Kinder für Milch erhöhen“ (ebd.) sollen.

Potenzielle Nachteile des Konsums tierischer Produkte, wie etwa der Einfluss auf unser Klima, Details zur Produktion von Milch sowie die Folgen der Massentierhaltung für menschliche und nichtmenschliche Tiere (vgl. Foer 2019) finden keine Erwähnung. Diese Informationsvermittlung ist als einseitig, verkürzt, unkritisch und unvollständig anzusehen. Auch die Umsetzung und Gestaltung der im Schulgesetz formulierten „Verantwortungsübernahme für Tiere“ kann hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung kritisch hinterfragt werden.

Als Beispiel für pädagogische Praxis außerhalb des Klassenzimmers lassen sich Wandertage von Schulen in Zoos nennen. Zoos sehen sich selbst als wichtigste außerschulische Bildungseinrichtungen. „Bildung“ ist zudem eine der vier Säulen, auf denen das 2005 verabschiedete Konzept des Weltzooverbands fußt (vgl. Goldner/Zodrow 2017: 155ff.). Zoos verzeichnen nach eigener Aussage jährlich ca. 750 Millionen Besucher*innen. Davon sind 60 Prozent jünger als 14 Jahre. In vielen großen deutschsprachigen Zoos existieren Zooschulen, welche sich explizit der Vermittlung von Informationen zu Zoo und Tieren widmen (vgl. ebd.). Diese orientieren sich jedoch eher an propagierten Wunschvorstellungen wie der Arterhaltung und artgerechter Haltung der nichtmenschlichen Tiere in Zoos. Exemplarisch kann diesem vermeintlich artgerechten Umgang entgegengehalten werden, dass sich

parallel im wissenschaftlichen Diskurs aber längst der Terminus der Zoochose etabliert hat, der als Derivat des Begriffs der Psychose neurotische und repetitive Verhaltensweisen von nichtmenschlichen Tieren in Gefangenschaft bezeichnet (vgl. Bashaw et al. 2001).

Diese pädagogisch vermittelten Inhalte und Darstellungen sind weiterhin als anthropozentrisch einzustufen, da Haltungen zugrunde liegen, welche eine Überordnung menschlicher (primär ökonomischer, aber auch kultureller) Interessen beinhalten. Auch wenn sich in der letzten Zeit immer mehr Zoos den Themen Tierwohl und artgerechter Haltung widmen, bleiben die meisten Bemühungen jedoch ineffektiv und die positiven Auswirkungen für die Tiere marginal (vgl. Goldner/Zodrow 2017; Wawrzyniak 2019).

Weitere Beispiele, die hier aufgrund des begrenzten Umfangs nicht ausgeführt werden können, sind die mediale Repräsentation von nichtmenschlichen Tieren in Kinderbüchern, die Nutzung nichtmenschlicher Tiere im Kontext tiergestützter Pädagogik sowie das Sezieren im Biologieunterricht in der Schule und an der Universität (vgl. Giehl 2018: 43ff.). Die beiden zuvor angeführten Beispiele legen jedoch bereits die Annahme nahe, dass in diesen bestimmte Haltungen durch drei Dinge pädagogisch begünstigt und reproduziert werden:

- Die Informationsvermittlung geschieht lediglich gefiltert und verbleibt einseitig.
- Es bleibt zumeist bei einer Beschäftigung auf theoretischer Ebene: Der leibliche Kontakt mit nichtmenschlichen Tieren, wie etwa bei der Herstellung tierischer Produkte, wird weitestgehend negiert oder verbleibt ebenfalls eindimensional.
- Weiterhin verhindert das Fehlen dieser Begegnung womöglich auch das Erleben der zuvor als potenziell bildend skizzierten krisenhaften Ereignisse. Zusätzlich werden die Tiere deindividualisiert: Die Subsumtion unter eine Oberkategorie nimmt die Möglichkeit, den Individuen ein „Gesicht zu geben“. Gerade diese Form der Transparenz, der Nähe und des Kontakts scheint von industrieller Seite unterbunden werden zu wollen: Der Produktionsprozess von tierischen Produkten bleibt meistens unbeleuchtet, die Verbraucher*innen bekommen lediglich das Endprodukt zu Gesicht. Ausgespart wird der Aspekt des Erlebens des Leids, welcher oben bereits im Anschluss an Levinas als potenziell appellativ diskutiert worden ist.

Ein Gegenbeispiel dafür, wie eine kritischere pädagogisch begleitete und gerahmte Auseinandersetzung mit Fragen der ethischen Berück-

sichtigung nichtmenschlicher Tiere gestaltet werden kann, ist die inhaltliche Ausrichtung der Leuphana Universität in Lüneburg. Die Schwerpunkte der Forschung dieser staatlichen Universität liegen in den Bereichen Bildung, Kultur, Nachhaltigkeit und Wirtschaftswissenschaften. Regelmäßig werden Lehrveranstaltungen und andere Seminare zu den Human-Animal-Studies und weiteren Fragestellungen im Kontext der Mensch-Tier-Beziehung angeboten.

Exemplarisch wird daher im Folgenden das Projektseminar „Qualitative Zugänge zu Gerechtigkeitsvorstellungen am Beispiel des Konsums tierischer Produkte“ des Studiengangs „Nachhaltigkeitswissenschaft“ vorgestellt, welches im Wintersemester 2016/2017 angeboten wurde (vgl. Frank/Fischer 2018). In diesem Lehrformat wurde der Konsum tierischer Produkte thematisiert. Ziel war es dabei, bei den Studierenden die Fähigkeit zur forschenden und wertfreien Auseinandersetzung mit Haltungen, Affekten und routinisiertem Handeln zu fördern (vgl. ebd.: 475). Der Fokus wurde dabei auf individuelle Motivationen und Emotionen gelegt, diese sollten durch Introspektion erforscht werden. Methodisch wurde dabei auf Prinzipien des erfahrungsbasierten Lernens (vgl. Kolb 1984: 38) zurückgegriffen, welches Lernen primär als Prozess begreift, in welchem Wissen durch die Transformation von Erfahrung entsteht. Das Seminar war dreiteilig angelegt: Im ersten Schritt wurden themenbezogene Diskussionen geführt, im zweiten wurden Achtsamkeitsmeditationen durchgeführt und im dritten Teil wurde ein selbstreflexives Methodentraining vorgestellt, welches das Führen von Gruppendiskussionen sowie eines Forschungstagebuchs beinhaltete. Aufgabe einer Teilgruppe des Seminars war es, die Emotionen zu untersuchen, welche Aufnahmen aus Schlachthäusern bei Akteuren auslösen. In der Gruppe wurden ausschließlich negativ empfundene Gefühle wie Ekel, Wut, Trauer und Mitleid beobachtet (vgl. ebd.: 479). Auch wenn das Hauptaugenmerk in dieser Seminar-konzeption primär auf dem Umgang der Menschen mit den aus den Aufnahmen resultierenden negativen Gefühlen lag, erscheint dieser erfahrungsbasierte Ansatz als ebenso geeignet, um explizit ethische Fragestellungen hinsichtlich der Nutzung von Tierprodukten zu erörtern. Weiterhin bieten sich auch hier erneut Rückgriffe auf bildungstheoretische Überlegungen an – insbesondere an die im zweiten Abschnitt dargelegten von Koller und Levinas.

Während die Seminareinheit der Leuphana Universität aus einer bildungstheoretischen Perspektive Wirksamkeiten und Potenziale für die Steigerung der Komplexität von Selbst- und Fremdverhältnissen in

sich trägt, sind eben diese bei einer Vielzahl sonstiger pädagogischer Settings nicht vorhanden. Einige wurden beispielhaft zu Beginn des vorherigen Abschnitts diskutiert. Ambivalent ist in diesem Sinne, dass die vorgestellten Ansätze teils immanente und teils exmanente Paradoxien hinsichtlich der kommunizierten Werte und der tatsächlichen Handlungspraxis aufweisen. Diese Settings und Praktiken begünstigen und perpetuieren nämlich häufig viel mehr eine Haltung, welche nicht-menschlichen Tieren – eher implizit als explizit – keinen ethischen Stellenwert zuschreibt. Wie diese Haltung begrifflich zu fassen sein kann, arbeite ich nun im vierten und letzten Teil des Beitrags auf.

4 Speziesismus als Haltung

Die zu Beginn des vorherigen Abschnitts im Kontext pädagogischer Praxen erarbeiteten Thesen legen eine Begünstigung der Haltungsgeneese des Speziesismus nahe. Dieser Speziesismus wird nun als theoretischer Rahmen für die Annäherung an die theoretisch und empirisch skizzierten Haltungen innerhalb des Mensch-Tier-Verhältnisses vorgestellt. Dabei werden unter anderem anhand des Forschungsstands vorhandene Leerstellen und Forschungslücken zum Thema aufgezeigt.

Der Terminus Speziesismus bezeichnet nach Richard Ryder (1970: 1f.; 1989) „die moralische Diskriminierung von Lebewesen aufgrund ihrer Artzugehörigkeit. Das Leben und das Leiden dieser werden nicht oder weniger stark berücksichtigt, weil sie nicht einer bestimmten Spezies (z.B. homo sapiens) angehören.“ Mit Peter Singer (1996: 36) ausgedrückt ist der Speziesismus „ein Vorurteil oder eine *Haltung* der Voreingenommenheit zugunsten der Interessen der Mitglieder der eigenen Spezies und gegen die Interessen der Mitglieder anderer Spezies.“

Im zwischenmenschlichen Kontext existieren noch immer rassistische und sexistische Haltungen, welche auf dem gleichen Differenzierungs- und Abwertungsmechanismus wie der Speziesismus beruhen. Ebenso existent ist die Bewusstseinslücke vieler Menschen in Bezug auf speziesistische Haltungen. Ich schlage daher vor, den Speziesismus sowohl als pädagogisch transportierte Norm als auch als gesellschaftlich prädominante Haltung zu verstehen. Das vorgestellte empirische Material lässt weiterhin die These zu, dass sich gerade Abwendungen vom Speziesismus, also die Transformation hin zu antispeziesistischen Haltungen bildungstheoretisch verstehen und analysieren lassen.

Der Speziesismus ähnelt dem Rassismus und dem Sexismus, auch wenn es Differenzen gibt. Die Unterschiede in diesen Haltungen liegen

meiner Meinung nach insbesondere in zwei Punkten: Erstens ändert sich die Beziehungsebene von einer innermenschlichen zu einer zwischen unterschiedlichen Spezies. Zweitens fehlen den Opfern dieser Diskriminierung elementare Möglichkeiten der Selbstorganisation und des Selbstschutzes. Daher sind sie in besonderem Maße auf uns Menschen als Fürsprechernde und Advokaten (vgl. Brumlik 2013: 6) angewiesen.⁶

Doch in welchem Maße haben Menschen im akademischen Kontext bereits diese Rolle der Fürsprechernden und Advokaten eingenommen? Der Beantwortung dieser Frage wird sich abschließend durch die Abbildung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Speziesismus angenähert. Diese erfolgte durch eine schlagwortzentrierte Forschungsstandsrekonstruktion. Dabei zeigte sich, dass es – Stand 2019 – im außerpädagogischen wissenschaftlichen Diskurs derzeit 18 Publikationen gibt, welche sich explizit mit dem Speziesismus auseinandersetzen. Davon sind 13 als Artikel, Essays oder Beiträge in Sammelbänden erschienen, fünf Monographien wurden publiziert. Lediglich sechs der 18 Publikationen sind auf Deutsch erschienen. In Hinblick auf den Publikationszeitraum ist festzuhalten, dass die Veröffentlichungen vornehmlich im letzten Jahrzehnt geschehen sind. Die Thematik erlangte demnach erst vor vergleichsweise kurzer Zeit Relevanz (vgl. Giehl 2018: 24ff.).

Im pädagogischen Diskurs stellt sich der Forschungsstand als noch überschaubarer dar: Meine eigene Publikation ausgenommen gibt es drei Veröffentlichungen zu dem Thema. Zwei dieser drei Veröffentlichungen sind deutschsprachig. Eine davon ist ein knapper Verweis; die andere ein allenfalls populärwissenschaftlicher Erziehungsratgeber (vgl. ebd.).

Die Forschung zum Speziesismus kann somit sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht als ausgesprochen oberflächlich und ausbaufähig bezeichnet werden. Aufgrund dieses Forschungsstandes und der durch die Interviews aufgezeigten pädagogischen Ambivalenzen scheint es nicht übertrieben, von einer wissenschaftlichen Forschungslücke und insbesondere einer nicht zu unterschätzenden Leerstelle in der Erziehungswissenschaft zu sprechen.

6 Auch wenn Brumliks Ansatz der advokatorischen Ethik zunächst (2004) primär in Hinblick auf menschliches Miteinander (und demnach auch per se anthropozentrisch) ausgerichtet war, erweitert er das Konzept ein knappes Jahrzehnt später um die diskursive Inkludierung und Berücksichtigung „anderer Tiere und Lebewesen“.

Ontologisch und epistemologisch fügt sich die Auseinandersetzung mit dem Speziesismus weiterhin in das ein, was Richard Grusin (2015) als „Nonhuman Turn“ der Wissenschaften postulierte: Weder gilt der Mensch (anthropozentrisch) als das Zentrum des Interesses und „Maß der Dinge“ (Humanismus), noch wird er als etwas angesehen, das transzendiert (Transhumanismus) oder überwunden werden sollte oder könnte (Posthumanismus).⁷ Im Sinne eines so verstandenen Nonhumanismus geht es darum, aufzuzeigen, dass das „Menschliche“ stets mit „Nichtmenschlichem“ auf verschiedenste Arten und Weisen koexistiert, interagiert und kooperiert hat; was sich beeinflusst, bedingt, bekämpft und teilweise auch (partiell oder vollständig) „ausgemerzt“ hat. Hoffentlich tragen dieses Forschungsvorhaben und damit auch dieser Beitrag zur Markierung dieser Leerstelle und einer generellen Sensibilisierung für diese Thematik bei.

Literatur

- Bashaw, Meredith/Maple, Terry L./Tarou, Loraine R. (2001): A survey assessment of variables related to stereotypy in captive giraffe and okapi. In: *Journal of applied animal behavior science* 73, 3, S. 235–147.
- Benner, Dietrich (1998): Erziehung, Bildung und Ethik. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Lévinas. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, 2, S. 191–204.
- Bettinger, Patrick (2018): *Praxeologische Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brumlik, Micha (2004): *Advokatorische Ethik. Zur Legimitation pädagogischer Eingriffe*. Berlin, Wien: Philo.
- Brumlik, Micha (2013): Kindeswohl und advokatorische Ethik. In: *EthikJournal* 1, 2, S. 1–14.
- Bundeszentrum für Ernährung (2019): Schulmilch. Das Programm im Schuljahr 2019/2020. <https://www.bzfe.de/inhalt/milch-in-der-schule-und-im-unterricht-1959.html>. [Zugriff: 28.01.2020]
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–153.
- Bohnsack, Ralf (2018): Orientierungsrahmen. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 183–184.

7 Zum Diskurs um Trans- und Posthumanismus siehe Loh 2018.

- Chimaira Arbeitskreis (2011): *Human-Animal Studies. Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Delmestri, Giuseppe/Bendl, Regine/Kudelka, Petr (2019): *Vegaphobie: Ein Hindernis auf dem Weg zur Nachhaltigkeit: Ökonomische und soziologische Perspektiven*. In: Luks, Fred (Hrsg.): *Chancen und Grenzen der Nachhaltigkeitstransformation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–229.
- Drerup, Johannes (2019): *Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik*. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 6, 1, S. 61–90.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2012): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: WBG.
- Foer, Jonathan S. (2019): *Wir sind das Klima! Wie wir unseren Planeten schon beim Frühstück retten können*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Frank, Pascal & Fischer, Daniel (2018): *Introspektion und Bildung für nachhaltigen Konsum. Ein Lehr-Lern-Format zur systematischen Selbsterforschung in der Auseinandersetzung mit Argumenten zum Konsum tierischer Produkte*. In: Leal Filho, Walter (Hrsg.): *Nachhaltigkeit in der Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 469–485.
- Fuchs, Thorsten (2015): ›Hauptsache anders‹, ›Hauptsache neu? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91, 14–37.
- Giehl, Marvin (2018): *Der Speziesismus aus bildungsphilosophischer Perspektive. Zum Einfluss pädagogischer Arrangements auf die Mensch-Tier-Beziehung*. Bochum: Projekt Verlag.
- Goldner, Colin/Zodrow, Laura (2017): *Zoo und Zirkus. Tiere in der Unterhaltungsindustrie*. Aschaffenburg: Alibri.
- Grusin, Richard A. (2015): *The Nonhuman Turn*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (2014): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kergel, David (2018): *Qualitative Bildungsforschung. Ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kokemohr, Rainer (1989): *Bildung als Begegnung?* In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie 2: Problemgeschichtliche Orientierungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 327–373.
- Kokemohr, Rainer (2000): *Bildung in interkultureller Kooperation*. In: Abeltdt, Sönke/Bauer, Walter (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Mainz: Grünewald-Verlag, S. 421–436.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall: Upper Saddle River.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.

- Koller, Hans-Christoph (2012a): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethé, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 19–33.
- Koller, Hans-Christoph (2012b): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 47–62.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Levinas, Emmanuel (1992a): *Die Spur des Anderen*. Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Levinas, Emmanuel (1992b): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Loh, Janina (2018): *Trans- und Posthumanismus. Zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochmodernen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mattig, Ruprecht (2012): *Bildung aus kulturanthropologischer Perspektive*. In: Miethé, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 77–91.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität: Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Interview und dokumentarische Methode*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Ryder, Richard (1970): *Speciesism*. In: *Critical Society* 1, 2, S. 1–2.
- Ryder, Richard (1989): *Animal Revolution*. Oxford: Berg Publishers.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005): *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)*. Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102). <https://bass.schul-welt.de/6043.html>. [Zugriff: 28.01.2020].
- Singer, Peter (1996): *Animal Liberation*. Ditzingen: Reclam.
- Statista (2019): *Umfrage in Deutschland zur Anzahl der Vegetarier bis 2019*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/173636/umfrage/lebenseinstellung-anzahl-vegetarier/>. [Zugriff: 28.01.2020]
- Töpfer, Sandra (2017): *Die Fremdheit des Ich. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Emmanuel Levinas*. Würzburg: Ergon.

- Verständig, Dan (2017): Bildung und Öffentlichkeit. Eine strukturtheoretische Perspektive auf Bildung im Horizont digitaler Medialität. <https://pixelspace.org/wp-content/uploads/2017/09/Bildung-und-%C3%96ffentlichkeit-10-2017.pdf>. [Zugriff: 07.03.2022]
- Wawrzyniak, Daniel (2019): Tierwohl und Tierethik. Empirische und moralphilosophische Perspektiven. Bielefeld: transcript.
- Wigger, Lothar (2019): Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In: Meseth, Wolfgang/Tervooren, Anja/Casale, Rita/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–202.
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

Die Erfahrungshaltung und ihre Veränderung. Methodologische und biographietheoretische Überlegungen zu den Erkenntnispotenzialen und Grenzen eines qualitativen Längsschnitts

Merle Hinrichsen

1 Einleitung

Qualitative Längsschnittstudien erhalten in der Erziehungswissenschaft seit geraumer Zeit eine verstärkte Aufmerksamkeit. Sie stellen einen Zugang dar, um individuelle, kollektive oder institutionelle Veränderungsprozesse empirisch zu untersuchen. Entsprechende Studien streben an, „Aussagen über individuelle bzw. institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. Veränderung von Orientierungen und Handlungsformen“ (Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2014: 3) zu treffen. Lässt sich durchaus eine sozialwissenschaftliche Tradition qualitativer Längsschnittstudien nachzeichnen (vgl. Thiersch 2020), wird deren Potenzial derzeit zunehmend in biographieorientierten Untersuchungen von Übergangsprozessen und Bildungsverläufen diskutiert. Hier sind beispielsweise Arbeiten zu Jugend und Peerbeziehungen (vgl. Krüger/Deinert/Zschach 2012; Schierbaum 2018), zu schulischen Übergängen (vgl. Kramer et al. 2009; Schneider 2018), zu Übergängen in Beruf oder Studium (vgl. von Felden/Schiener 2010; Köhler/Thiersch 2013) oder Studien zu Statuspassagen und biographischem Lernen (vgl. Lemmermöhle et al. 2006; Hinrichsen 2020) zu nennen.

Im Fokus dieser Studien stehen häufig Kontinuität und Wandel von Selbst- und Weltkonstruktionen, welche über zwei oder mehrere kürzere zeitliche Abstände hinweg erhoben werden. Andere Studien fokussieren hingegen auf längerfristige Veränderungen; sie untersuchen z.B. Prozesse lebenslangen Lernens im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse (vgl. Benedetti 2015; Kade 2020) oder auch Prozesse des biographischen Wiedererzählens (vgl. Selbert 2020) im Abstand mehrerer Jahrzehnte.

Obwohl damit eine Reihe an Studien vorliegt, die den Mehrwert qualitativer Längsschnittstudien unterstreichen, stehen Auseinander-

setzungen mit methodologischen und methodischen Fragen „(noch) am Anfang“ (Thiersch 2020: 10). Der vorliegende Beitrag setzt hier an und fokussiert ausgehend vom Konzept der Erfahrungshaltung (Schütze 1984) darauf, welche Anschlüsse biographietheoretische Überlegungen für Längsschnittuntersuchungen bieten, welche Herausforderungen sich aber auch damit verbinden. Hierfür wird zunächst ein knapper Überblick über methodologisch-methodische Herausforderungen biographieorientierter Längsschnittstudien gegeben (2). Daraufhin wird das theoretische Konzept der Erfahrungshaltung eingeführt und in Bezug auf die Bearbeitung dieser Herausforderungen beleuchtet (3). Die konturierte Perspektive wird am Beispiel einer Fallrekonstruktion verdeutlicht (4), bevor abschließend Erkenntnispotenziale und Grenzen dieses Vorgehens reflektiert werden (5).

2 Methodologisch-methodische Herausforderungen biographieorientierter Längsschnittstudien

Zu den Herausforderungen biographieorientierter Längsschnittstudien zählt zum einen die *Konstruktion des Forschungsgegenstands und die Möglichkeit seiner Erfassung*: Zentral stellt sich dabei die Frage, wie Wandel empirisch zugänglich werden kann (vgl. Wernet 2020: 133ff.; Kramer 2020). So bietet die Biographieforschung zwar auch im Kontext von Einmalerberhebungen Zugang zu Prozessen des So-Gewordenseins und damit auch zu Wandlungsprozessen der Subjekte in Relation zu sozialen Kontexten (z.B. Marotzki 1990), nicht in den Blick rückt jedoch der Wandel der Perspektive auf das eigene Leben (vgl. Benedetti 2015: 89). Kade und Hof spitzen dies zu, indem sie die These aufstellen, dass „die biographischen Erzählungen [...] – aufgrund der Methode der Einmalerberhebung – ihre Zeitlichkeit verloren [haben, M.H.]“ (Kade/Hof 2008: 161). Biographische Konstruktionen erhielten dadurch den Anschein von etwas Statischem, obwohl sie vielmehr Momentaufnahmen seien (vgl. Kade 2011: 30). Die Untersuchung von Wandel und Kontinuität im Längsschnitt enthält folglich nicht nur ein Potenzial für die Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen, sondern ist auch für Biographietheorie in besonderer Weise anschlussfähig, da diese an einem bisher weitgehend vernachlässigten „Zeitpotential“ (Kade/Hof 2010: 145) der Biographieforschung ansetzt.

Zum anderen ist mit der Erhebung von mehreren biographischen Erzählungen die Frage danach verbunden, *in welchem Verhältnis diese Erzählungen zueinander stehen bzw. wie diese zueinander ins Verhältnis ge-*

setzt werden können. So lassen sich diese weder bruchlos aneinanderreihen (vgl. Hahn 2000: 98) noch kann von ihnen unmittelbar auf Kontinuität oder Wandel geschlossen werden. Eine In-Verhältnis-Setzung der Erzählungen bedarf vielmehr einer theoretischen Rahmung sowie weiterer methodologisch-methodischer Überlegungen, die einen erkenntnistheoretischen Mehrwert erst ermöglichen und begründen – z.B. in Hinblick auf die Auswertung (vgl. Dreier/Leuthold-Wergin/Lüdemann 2018: 155f.). Damit sind nicht zuletzt auch grundlegende Fragen nach dem *theoretischen Konzept Biographie*¹ berührt.

3 Das Konzept der Erfahrungshaltung und biographietheoretische Anschlüsse

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen, die an der Bearbeitung dieser Herausforderungen ansetzen, stellen die biographie- und erzähltheoretischen Arbeiten von Fritz Schütze dar – insbesondere seine Erkenntnisse zu Ordnungsprinzipien der Erfahrungsaufschichtung und -rekapitulation, den sogenannten kognitiven Figuren (vgl. Schütze 1984: 80). Für die im Beitrag verfolgte Frage nach Anschlüssen für einen biographieanalytischen Längsschnitt ist dabei m. E. Schützes Feststellung interessant, dass die biographische Erzählung zentral „von der Struktur der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung des Erzählers [...] und seiner gegenwärtigen Haltung zu dieser ab[hängt, M.H.]“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Ausführungen zur Erfahrungs- und Ereigniskette weiterführend (vgl. ebd.: 88). Schütze geht dabei davon aus, dass die Zustandsänderungen der Biograph*innen in Ereignisabläufe verwoben sind; über die Verknüpfungen einzelner Ereignisse bilden sich übergreifende Prozessabläufe bzw. -strukturen (vgl. auch Schütze 1981), die als „besondere Erzählzusammenhänge“ (Schütze 1984: 89) sichtbar werden.² Die *Erfahrungshaltung*, d. h. die Haltung, die die Biograph*innen gegenüber den Ereignisabläufen ihres Lebens einnehmen, bestimmt nun den Stellenwert dieser Prozessabläufe in der Lebensgeschichte (vgl. ebd.: 92). Schütze unterscheidet zwischen vier Arten der Haltung: biographische Handlungsschemata, insti-

1 Damit verbindet sich auch die Reflexion des jeweils herangezogenen Subjektverständnisses (hierzu z. B. Thon 2016; Spies 2019).

2 Diese Annahme wurde in der Biographieforschung unter dem Stichwort der Schütz'schen Homologietheorie kontrovers diskutiert (z. B. Bude 1985; Dausien 1996).

tutionelle Ablaufmuster, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse (vgl. ebd.). Sie geben Hinweise darauf, unter welcher Perspektive der*die Erzähler*in Erfahrungen dieses Zeitraums betrachtet, z.B. in Hinblick auf eigene Handlungsmöglichkeiten und Auswirkungen auf Selbst- und Weltkonstruktionen (ebd.: 93ff.). In der Erzählung eröffnet sich die spezifische Verknüpfung dieser Erfahrungshaltungen als „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (ebd.: 100), die ihrerseits durch die zum gegenwärtigen Erzählzeitpunkt dominante Haltung der Biograph*innen zu ihren Erfahrungen gerahmt ist (vgl. Schütze 1981: 110).

Daraus lassen sich Anschlüsse für den Längsschnitt formulieren: Zum einen ist festzuhalten, dass die gegenwärtige Haltung und damit der aktuelle Standort des*r Erzähler*in biographische Erzählungen zentral beeinflusst, zugleich ist weder diese Haltung noch die Erzählung selbst beliebig: So stellt die lebensgeschichtliche Gesamtgestalt einen Interpretationszusammenhang dar, der durch die bisherigen Erfahrungen und ihre Aufschichtung mitkonstruiert ist (vgl. Schütze 1983: 109; auch Rosenthal 1995: 167). Die gegenwärtige Erfahrungshaltung ist insofern selbst als *Resultat* zurückliegender Erfahrungsprozesse zu verstehen. Dies begründet theoretisch den Zusammenhang biographischer Erzählungen einer Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten und eröffnet zugleich den Rahmen für die Untersuchung von Biographisierungsprozessen durch die Relation von biographischen Erzählungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (vgl. auch Kade 2011). So rückt nicht nur in den Blick, wie neue Erfahrungen biographisch integriert werden, sondern auch, wie in diesem Zusammenhang (vergangene) Erfahrungen und Ereignisse umgedeutet und neu verknüpft werden (können) (vgl. Fischer/Kohli 1987: 33). Mittels eines Längsschnitts können veränderte Selbst- und Weltkonstruktionen so nicht nur innerhalb biographischer Erzählungen, sondern gleichsam auch *zwischen* diesen rekonstruiert werden – z.B. über eine veränderte Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (vgl. Schütze 1984: 103).

Zum anderen lässt sich mit Blick auf die Erfahrungshaltungen die enge Verwobenheit zwischen Subjekt und Kontext aufzeigen, die nahelegt, Biographien zuvorderst unter der Perspektive dieser Relation zu betrachten (vgl. Dausien 2002). Insofern enthalten biographische Erzählungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten immer auch Verweise auf vergangene, gegenwärtige und zukünftig antizipierte soziale Kontexte und damit einhergehende Möglichkeitsräume (vgl. Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen 2017).

4 Die Erfahrungshaltung und ihre Veränderung: empirische Rekonstruktionen

Im Folgenden werden die vorhergehenden Überlegungen empirisch verdichtet, um exemplarisch aufzuzeigen, welche Möglichkeiten der Analyse mit dem Konzept der Erfahrungshaltung und ihrer möglichen Änderung zwischen Erhebungszeitpunkten verbunden sind. Hierfür greife ich auf den Fall Lasse Möller zurück, der aus einer Studie zu Biographien und Bildungswegen von Teilnehmer*innen des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) stammt (vgl. Hinrichsen 2020). Diese zielte darauf, mittels narrativer Interviews (vgl. Schütze 1983) zu Beginn und nach Abschluss des Jugendfreiwilligendienstes differenzierte Einblicke in biographische Übergangs- und Lernprozesse zu gewinnen. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren (ebd.). Vor dem übergreifenden Vergleich der Fälle wurden für jeden Fall beide Interviews getrennt voneinander analysiert. Über die Relation der biographischen Gesamtformungen beider Interviews einer Person wurde eine übergreifende Gesamtbeachtung des jeweiligen Falls erarbeitet.

4.1 „Das ist dann alles den Bach runtergegangen“ – Der Fall Lasse Möller

Lasse Möller ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 22 Jahre alt und hat vor wenigen Wochen sein FSJ in einer Altenpflegeeinrichtung begonnen. Seine biographische Erzählung leitet er mit einem Verweis auf die Bedingungen seines Aufwachsens in einer „*dänischen Familie*“ ein. Ausgehend von einer nationalen und kulturellen Verortung seiner Eltern – sein Vater ist Teil der dänischen Minderheit, seine Mutter Dänin – begründet er die Nähe zum Dänischen, die sich nicht nur in der familialen Sprachpraxis, sondern auch im Besuch dänischer Bildungsinstitutionen zeigt. Zudem weist Lasse darauf hin, dass er und seine beiden älteren Geschwister „*in recht bescheidenen Verhältnissen*“ aufgewachsen sind; die Berufe der Eltern – Reinigungskraft und Mechaniker – deuten auf ein Arbeitermilieu hin. Lasses Erzählung ist von einer Verlaufskurvendynamik dominiert, die durch frühe familiäre Verletzungsdispositionen (vgl. Schütze 2006) gekennzeichnet ist. Neben dem Verweis auf ein Bedürfnis nach Nähe zu seiner Mutter („*ich war n richtiges Mutter-söhnchen*“), das nur bedingt eingelöst wird, problematisiert er insbesondere die distanzierte Beziehung zu seinem Vater: „*ich wusste nie wo*

rüber ich mit ihm reden sollte und es schien auch immer so als ob er kein Interesse hat“. In der Grundschule schichtet sich mit der Zusammenlegung von Lasses Klasse mit der Parallelklasse, in der die ganzen „Rabauken“ versammelt waren, ein Verlaufskurvenpotenzial auf.

Dann in der fünften Klasse kam dann der Punkt an_ wo die Klassen zusammengerückt wurden, zu einer großen p_ äh Klasse und, da hab ich mich dann (3) beeindrucken lassen von denen, also dass ich da die Schule bisschen vernachlässigt hab [I: mhm] also sehr rapide sogar, gar nichts mehr gemacht, ich war auch nicht, bin auch nicht mehr gern zur Schule gegangen, das war mir alles zu viel [...] das ging auch in der sechsten Klasse weiter wo wir getrennt wurden, wieder, alt_ alten Funktion, da konnte ich mich dann nicht mehr rausholen (2) [...] da hab ich die Einstufung für Hauptschule bekommen [I: okay] obwohl ich eigentlich n Zeugnis hatte was gut für Real noch gereicht hätte aber allein, weil die, gesehen hatten_ also der soll erst mal ne Hauptschule machen, um sich selber erst mal zu finden (Lasse 1/169–191)

An der Distanz zu den Kindern aus seiner Parallelklasse festhaltend, zieht Lasse sich zusehends zurück und verliert den Spaß an der Schule. Auch die erneute Teilung der Klassen ermöglicht es ihm nicht, sich da „rauszuholen“. In der Folge erhält er eine Hauptschulempfehlung, die er nicht in seinen schulischen Leistungen, sondern in seinem Verhalten begründet sieht. Schwingt dabei implizit ein Zweifel an der Rechtmäßigkeit dieser Entscheidung mit, entwirft er im Rekurs auf die Begründung der Lehrkräfte die Hauptschule als Gelegenheit der Bewährung, die es ihm ermöglichen soll, „sich selbst erstmal zu finden“.

Die Hauptschule absolviert er in der Folge mit einem gewissen Pragmatismus („dann musste ich halt diese drei Jahre noch durchziehen“). Zwar gelingt es ihm nach einem erneuten Kampf um den Zugang zur Realschule, für diese zugelassen zu werden, allerdings verschlechtert sich parallel der gesundheitliche Zustand seines Vaters, der seit einigen Jahrzehnten an Diabetes leidet.

Es war so, wenn ich zu Hause war wollte ich eigentlich gar nicht zu Hause sein, weil das war frustrierend, man kommt nach Hause sieht n kranken Mann, oder noch nicht n kranken Mann aber man weiß schon, äh der, nun gesund ist der nicht mehr [I: mhm] äh, komplett, die Familie komplett angespannt, also mein Vater hatte jeden Abend_ ganze Zeit am Husten und, Keuchen und, das is nicht schön und, [...] und denn ist Schule woran man Interesse hat (2) ja, das ist dann alles den Bach runtergegangen (Lasse 1/258–266)

Zur Aufrechterhaltung eines labilen biographischen Gleichgewichts trägt zunächst die Fortsetzung seines schulischen Bildungswegs bei. Lasse macht den erweiterten Hauptschulabschluss und besucht im An-

schluss eine Handelsschule in Dänemark, die zu einer vorläufigen biographischen Stabilität beiträgt („da hat man sich auch langsam gefunden wieder“). Danach beginnt er eine Ausbildung zum Bürokaufmann. Parallel hierzu verschlechtert sich aber der gesundheitliche Zustand seines Vaters weiter. Die Eltern trennen sich und der Vater kommt in eine Pflegeeinrichtung. Lasse markiert dies als Zeitpunkt, an dem „so langsam die Familie auseinandergebrochen“ ist.

Die sich entfaltende Verlaufskurvendynamik versucht Lasse zunächst mittels seines Auszugs zu durchbrechen. Allerdings verliert er wenig später seinen Ausbildungsplatz und begründet dies damit, „weil das zu viel war alles“. Neben den Anforderungen der Ausbildung führt er vor allem die Krankheit des Vaters an sowie das Gefühl, von damaliger Partnerin, Eltern und Geschwistern „im Stich“ gelassen worden zu sein. Die eigene Unzufriedenheit kann er in der Folge nicht mehr produktiv wenden.

Ich hab mich ehrlich gesagt auch nie um n Job gekümmert weil ich wusste echt nicht weiter, so wohin mit der Energie was machst du, ging halt einfach nicht, also ich hatte ne Blockade und das hat sich denn über ein Jahr gezogen so (Lasse 1/440–443)

Den folgenden Zusammenbruch der Alltagsroutine kann Lasse etwa nach einem Jahr durch die Rückkehr in die Obhut seiner Mutter bearbeiten. Ähnlich wie in der Schulzeit zeigt sich auch hier eine Bewährungslogik, die Lasse als Strategie des „klein Anfangens“ rahmt. Er beginnt ein Praktikum in der Pflegeeinrichtung, in der sein Vater lebt. Dieses eröffnet ihm neue Sinnanschlüsse („das hat mir echt wieder was gegeben“), ohne dass er aber das latente Verlaufskurvenpotenzial handlungsschematisch wenden kann („ja denn hat ich wieder so ne Phase wo ich echt wieder nicht kann und nicht in Start gekommen bin“). Von zentraler Bedeutung hierfür ist die Beziehung zu einer neuen Partnerin, mit deren Unterstützung Lasse ärztliche Hilfe aufsucht und beginnt, sich aktiv mit seiner beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen.

Das das FSJ (2) äh ich hab_ hab nach nem Lehrplatz gefragt, erst mal Altenpflegehelfer, dachte ich mir, kannst ja nochmal fragen ob es noch n Platz gibt, denn machst du bis da_ bis Beginn Praktikum oder irgendsowas, äh war_ alle Schulplätze waren schon vergeben, dann hab ich gesagt ja gut dann mach ich ein Jahr FSJ, denn kann ich mich selber erst mal wieder ins Berufsleben einarbeiten, hab wieder n geregelten Tagesablauf so richtig, und, hab auch größere Chancen auf n Lehrplatz später, ja jetzt bin ich hier gelandet (Lasse 1/522–559)

Das FSJ konstruiert Lasse in diesem Zusammenhang als biographische Sicherheitskonstruktion. Es stellt einen alternativen Wieder-Einstieg in die Arbeitswelt dar, der sich in die Bewährungslogik des „klein Anfangens“ einfügt. Lasse verbindet damit die Hoffnung auf biographische Stabilität und auf einen späteren „Lehrplatz“.

Sein FSJ, das er auf einer Station für schwerstpflegebedürftige Demenzerkrankte leistet, entwirft er zu dessen Beginn als Lernkontext, der sich gerade dadurch auszeichnet, „ein Jahr hart zu arbeiten für wenig Geld“. Zugleich zeichnet sich mit Blick auf die als „beschissen“ markierten Arbeitsbedingungen aber auch die Gefahr eines erneuten Übermächtigwerdens der Verlaufskurve ab. So fühlt sich Lasse auf der Station kontrolliert, überfordert und ausgenutzt.

4.2 „Letztes Mal war es so, ich war sehr unzufrieden“: Biographische Umdeutungen als Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen

Das zweite Interview mit Lasse findet etwa ein Jahr nach dem ersten Interview statt. Zu diesem Zeitpunkt hat Lasse sein FSJ um zwei Monate verlängert und plant, im Anschluss eine Ausbildung als examinierter Altenpfleger in dem gleichen Pflegeheim zu beginnen, in dem er bereits sein FSJ geleistet hat.

In der biographischen Erzählung dokumentiert sich bereits zu Beginn eine reflexive Distanzierung von dem im ersten Interview Erzählten und der damit einhergehenden Positionierung:

Ähm (1) und zwar also letztes Mal war es so, ich war sehr unzufrieden (2) ich kam mir ausgenutzt vor und (2) ja ich hatte eigentlich kein eigenes zu Hause mehr, ich hatte das Gefühl ich war immer nur da im Heim, und ja und mir kam das halt so vor weil eben so viel Neues soviel was man lernen musste und, die Kollegen und, stressige_ stressigen Chef (2) äh dass man zu Hause wenn man, oder mal frei hatte gar nicht mehr zur Ruhe kam, man hatte immer nur Heim A im Kopf und die Bewohner, oh man ich hab was vergessen oder (3) w_w_was wird morgen passieren (2) da darf bloß nichts passieren ((lachen)) (Lasse 2/10–17)

Die entstehende Diskontinuität bearbeitet Lasse narrativ in einer Umdeutung vergangener eigener Interpretationen und Gefühle. Insofern wird hier eine Veränderung der Haltung zu seinen Erfahrungen deutlich, die zugleich auf eine veränderte biographische Gesamtformung hindeutet.

Als Ausgangspunkt für diese Veränderung konstruiert Lasse einen zeitlich befristeten Stationswechsel. Die Anerkennungserfahrungen auf der neuen Station gewinnen für ihn dabei eine sinnstiftende Bedeutung. Lasse leitet aus ihnen die Einsicht ab, dass die zuvor als belastend wahrgenommenen Arbeitsbedingungen nur einen Teil der Arbeit in der Altenpflege ausmachen. So hält er fest: *„es gibt gute Zeiten und es gibt schlechte Zeiten“*. Nach der Rückkehr auf seine Station nimmt er nicht nur die Arbeitsbedingungen als verändert war, sondern bemerkt auch Veränderungen an sich selbst.

Äh dann kam ich wieder hoch [I: mhm] das hat sich ein wenig verbessert, einige der Bewohner die sind mittlerweile verstorben gewesen und (1) da sind andere Bewohner reingekommen und (2) da hat man gemerkt es wurde leichter, und ist nicht mehr so aufwendig und es ist ruhiger geworden, es ist kein großes Geschreie da auf Station gewesen ganze Zeit (1) es war sehr angenehm, und da hab ich denn auch wieder die Lust bekommen, hab gemerkt das macht mir echt Spaß (1) auch wenn=s hart war oder hart ist (1) geht man doch echt mit=m guten Gefühl nach Hause und (3) ja die Arbeitszeiten war=n natürlich immer noch dieselben ((lachen)) aber wie gesagt das kam einem dann doch nicht mehr soviel vor, und man wird selber auch besser, und ist selbstsicherer man weiß was man machen soll, mit den Bewohnern (1) und muss keine Angst haben dass man (1) die Bewohner auf den Boden klatscht, oder die klatschen selber hin oder sonstiges (1) Ekel oder sowas hatte ich sowieso noch nie [I: mhm] oder irgendwie Angst vor, Kontakten da (2) das hat mir das alles n bisschen leichter gemacht und, da ging=s mir denn auch richtig wieder gut (Lasse 2/33–49)

Die Veränderung der Zusammensetzung der Gruppe der Bewohner*innen (*„es wurde leichter“*) ermöglicht für Lasse einen positiven emotionalen Bezug zu seiner Tätigkeit (*„das macht mir echt Spaß“*) sowie soziale Sinnkonstruktionen (*„geht man doch mitm guten Gefühl nach Hause“*). Obwohl sich die grundlegenden Arbeitsbedingungen nicht verbessern, ändert sich Lasses Perspektive auf sie; dies bringt er mit eigenen Lernprozessen in Verbindung: *„man wird selber auch besser und ist selbstsicherer“*. Die Aneignung der Tätigkeit sowie die Konstruktion einer grundlegenden Passung zum Berufsfeld verknüpft er zudem mit einer generellen Veränderung seines Wohlbefindens (*„da gings mir dann auch richtig gut wieder“*).

Die Erfahrungen im FSJ tragen so letztlich nicht nur zu einer Bewusstwerdung der eigenen Passung zum Berufsfeld bei, sondern eröffnen auch einen Rahmen für „neue“ Selbstkonstruktionen. Hierzu zählt z.B. die Entdeckung eigener Fürsorglichkeit im Umgang mit alten Menschen, die es ihm ermöglicht, sich in Abgrenzung zu seinem

eigenen Vater als zukünftig „guten“ Vater zu entwerfen. Seine FSJ-Zeit resümierend hält er fest:

Ja ich bin einfach im Grunde genommen einfach wieder n zufriedener Mensch, n glücklicher Mensch geworden, ich hatte ja mal zwei Jahre wo ich=s überhaupt nicht war, das hab ich jetzt wieder (1) gewonnen für mich, ja (Lasse 2/1060–1063)

Lasse konstruiert insofern ausgehend von den Erfahrungen des FSJ einen Wandlungsprozess, der einen erweiterten Blick auf ein „anders werden“ (Koller 2018) liefert. So betont Lasse trotz aller Lern- und Bildungsprozesse abschließend die Herstellung biographischer Kontinuität, indem er mit den Veränderungen eine Wiederherstellung seines biographischen Gleichgewichts und damit eine theoretische Bearbeitung der Verlaufskurve verbindet, für die die Zusage einer Ausbildung zum examinierten Altenpfleger einen wichtigen Baustein darstellt.

4.3 Zur Relation der Selbstpräsentationen zwischen Kontinuität und Wandel

In der Relation der Selbstpräsentationen zu den beiden Interviewzeitpunkten deutet sich eine veränderte Haltung von Lasse zu sich selbst und seinen Erfahrungen an:

Die biographische Erzählung zum ersten Interviewzeitpunkt ist durch eine Verlaufskurvendynamik gekennzeichnet, deren handlungsschematische Bearbeitung Lasse zum Zeitpunkt des Interviews gerade anstrebt. Die Verkettung familialer und schulischer Verletzungsdispositionen und Missachtungserfahrungen konstruiert er dabei als übermächtig und zeichnet nach, wie er als Folge dieser Bedingungskonstellationen seine Alltagsorganisation nicht mehr aufrechterhalten konnte. Hoffnungen knüpft er an das FSJ, das er trotz prekärer und als ungleich empfundener Arbeitsbedingungen als Lernkontext und Bewährungsmöglichkeit imaginiert. Zugleich zeichnet sich zum Zeitpunkt des Interviews aber auch ein erneutes Verlaufskurvenpotenzial ab, das in wahrgenommenen Belastungen des FSJ angelegt ist.

Zum zweiten Interviewzeitpunkt distanziert sich Lasse explizit von seiner Erfahrungshaltung zum ersten Interviewzeitpunkt. Er reflektiert dabei seine damalige Betrachtungsweise der Arbeitsumstände und das Gefühl der strukturellen Überforderung zu Beginn des FSJ vor dem Hintergrund der vergangenen Erfahrungen. Der rekonstruierte Wandlungsprozess von Lasse verweist auf biographische Lern- und Bil-

dungsprozesse, vor deren Hintergrund eine solche Umdeutung plausibel erscheint. In der biographischen Erzählung bearbeitet Lasse diese Diskontinuität, indem der Wandlungsprozess in den Mittelpunkt der Erzählung rückt und er über die Erfahrungen des FSJ schließlich eine veränderte Selbst- und Weltkonstruktion narrativ einholt. Im Sinne einer biographischen Arbeit zeichnen sich deutlich Bemühungen um die Herstellung biographischer Kontinuität ab. Daneben lassen sich jedoch auch wiederkehrende Deutungs- und Handlungsmuster sowie Interpretationen rekonstruieren, die auf eine (eigensinnige) Stabilität von etablierten Erfahrungshaltungen hindeuten (vgl. Dausien/Rothe/Schwendowius 2016: 58f.).

5 Methodologische Reflexionen und Ausblick

Vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen und Rekonstruktionen sollen abschließend Potenziale und Grenzen des skizzierten Vorgehens reflektiert werden – vereinzelt werden hierfür auch übergreifende Befunde der gesamten Studie hinzugezogen (vgl. Hinrichsen 2020).

Zunächst lassen sich die Erträge eines biographieanalytischen Längsschnitts für die Untersuchung von biographischen Lern- und Bildungsprozessen herausstellen (vgl. Alheit/Dausien 2018). So können mit Blick auf die Erfahrungshaltung(en) *unterschiedliche Referenzpunkte der Konstruktion von Veränderungen* herausgearbeitet werden. Hierzu gehören erstens biographische Wendepunkte (vgl. Rosenthal 2015: 194), die häufig durch Wechsel zwischen Prozessstrukturen innerhalb einer Erzählung angezeigt werden – im Fall von Lasse etwa das Ende der Grundschulzeit. Zweitens können veränderte Selbst- und Weltkonstruktionen in Abgrenzung zu einem unbestimmten Früher oder einer spezifischen vergangenen Phase markiert werden („*ich bin wieder n zufriedener n glücklicher Mensch*“). Drittens kann das vorherige Interview selbst zu einem solchen Referenzpunkt werden, z. B. wenn Lasse sich von dem vormals Gesagten distanziert und Erfahrungen umdeutet („*letztes Mal war es so*“). Das vergangene Interview wird dann selbst zu einem relevanten Ereignis im Leben (vgl. Kade 2011), von dem ausgehend eigene Veränderungen markiert werden.

Daneben verweisen die Rekonstruktionen aber auch auf die Relevanz der Herstellung biographischer Kontinuität. So werden fallübergreifend immer wieder Bemühungen sichtbar, eine solche über Brüche und Übergänge hinweg aufrechtzuerhalten (vgl. Dausien/

Rothe/Schwendowius 2016: 46). In der Relation biographischer Erzählungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zeigen sich dabei interviewübergreifend immer wieder auch Kontinuitäten von Handlungs- und Deutungsmustern sowie von Erfahrungshaltungen. Das damit deutlich werdende Spannungsverhältnis zwischen Wandel und Kontinuität (vgl. Kade/Hof 2010: 163) in der Hervorbringung von biographischen Konstruktionen konnte am Fall Lasse deutlich herausgestellt werden.

Über diese Erträge hinaus lassen sich jedoch auch einige Grenzen reflektieren. So zeigten sich in der Erhebung einige notwendige Erweiterungen u. a. in Bezug auf den Einbezug der interaktiven Rahmung des Interviews, der Schütze eine eher geringe Bedeutung beimisst (vgl. Schütze 1984: 80). Hier sind theoretische Überlegungen weiterführend (z. B. Dausien 2002; Rosenthal 2015: 44f.), die helfen, die in der Studie sichtbar werdenden, sozial-interaktiven Begrenzungen der Interviewführung und Erzählung einzuordnen, die daraus resultierten, dass das ein Jahr zuvor mit derselben Interviewerin geführte Interview für Lasse – und auch für einen Großteil der anderen Interviewpartner*innen – noch sehr präsent war. Hierzu zählt erstens die forschungspraktische Erkenntnis, dass die Frage nach der Lebensgeschichte nicht beliebig wiederholbar und damit nicht unbegrenzt legitim ist – u. a., weil damit interaktionslogisch eine Verkennung des zuvor Erzählten angelegt ist. Konkret führte dies in der Studie zu einer Modifizierung der Erzählaufforderung zum zweiten Interviewtermin: Anstelle nach der Lebensgeschichte wurde danach gefragt, „*wie ging es weiter*“. Diese Modifizierung produzierte jedoch wiederum eigene Begrenzungen der Erzählung. So wurde einerseits die Wiedererzählung vergangener Ereignisse *vor* dem ersten Interview nicht adressiert, andererseits eine Fokussierung der Erzählung auf die Zeit im FSJ nahegelegt. Zudem wurde damit unterstellt, dass ein bruchloser Anschluss an das vorhergehende Interview möglich wäre.

Zweitens zeigte sich, dass die im ersten Interview vorgenommene Selbstpräsentation auch im zweiten Interview eine Wirkmächtigkeit entfaltete. Die Möglichkeit der Interviewpartner*innen, sich neu zu entwerfen, ist insofern begrenzt: Eigene Veränderungen müssen narrativ eingeholt und intersubjektiv nachvollziehbar präsentiert werden. Hier deuten sich Anschlüsse an Überlegungen zu den „Zugzwängen des Erzählens“ (Kallmeyer/Schütze 1977) an, die sich vor dem Hintergrund von Längsschnittstudien weiter ausdifferenzieren lassen. Mit Blick auf diese Begrenzungen zeichnen sich deutliche Unterschiede zu biographischen Längsschnittstudien ab, die durch längere Zeitabstände zwi-

schen den Interviews und/oder den Wechsel von Interviewer*innen gerahmt sind und so ein Quasi-Erstinterview ermöglichen (vgl. Kade 2020; Selbert 2020).

Hinsichtlich der bereits erwähnten Erwartung, mit einem Längsschnitt Wandel in den Blick nehmen zu können, muss zudem die Setzung von (Erhebungs-)Zeitpunkten reflektiert werden (vgl. auch Franzheld 2020: 158), insofern über diese Zeithorizonte erwarteter Veränderung bestimmt werden. Zugleich ermöglichen diese Setzungen in der Untersuchung von Bildungsinstitutionen – wie dem FSJ – die Möglichkeit, diese sowohl in einer Art evaluierendem Zugriff genauer in Hinblick auf ihre Bildungsversprechen hin zu betrachten als auch über die biographischen Konstruktionen ihre Bedeutung als „Biographiegeneratoren“ (Hahn 2000: 100) und Biographisierungsinstanzen herauszuarbeiten.

Abschließend lässt sich resümieren, dass die Erfahrungshaltung einen Zugang zu lebensgeschichtlichen Prozessen und damit zur Untersuchung der Verschränkung von Handeln und Struktur über die Zeit bietet. Die dahinterliegende Theorie begründet, welchen Mehrwert es darstellt, die biographischen Konstruktionen in einem Längsschnittdesign zueinander zu relationieren. Biographische Längsschnittstudien stellen damit eine Möglichkeit dar, standortgebundene Momentaufnahmen von Prozessen des Biographisierens – also Fortschreibungen, aber auch Um- und Neuschreibungen von Biographien – in Relation zu konkreten Zeiträumen – wie z.B. dem FSJ – zugänglich zu machen. Hier setzen weitere Konzepte an (vgl. Kade 2020; Selbert 2020). Stärker zu fokussieren wäre weitergehend die Frage danach, welcher theoretische Mehrwert sich aus biographieanalytischen Längsschnittstudien für Biographietheorie ergibt. Dies betrifft vertiefte Erkenntnisse zur Emergenz der Biographie und ihrer Brechungen ebenso wie Überlegungen zur „biographische[n] Temporalisierung sozialer Strukturen“ (Alheit/Dausien 2000: 276).

Literatur

Alheit, Peter/Bettina Dausien (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 275–277.

- Alheit, Peter/Bettina Dausien (2018): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 877–903.
- Asbrand, Barbara/Pfaff, Nicolle/Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14, 1, S. 3–12.
- Benedetti, Sascha (2015): Engagement, Biographie und Erwerbsarbeit. Eine biographieanalytische Studie zur subjektiven Bedeutung gesellschaftlichen Engagements. Wiesbaden: Springer VS.
- Bude, Heinz (1985): Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 2, S. 327–336.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Berlin: Donat.
- Dausien, Bettina (2002): Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 25–67.
- Dreier, Lena/Leuthold-Wergin, Anca/Lüdemann, Jasmin (2018): Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. In: Maier, Maja S./Kefßler, Catharina I./Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabine (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–168.
- Felden, Heide von/Schiener, Jürgen (Hrsg.) (2010): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–49.
- Franzheld, Tobias (2020): Krise, Trajekt, Aushandlung. Konzepte der Grounded Theory zur Längsschnittforschung. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 147–162.
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hinrichsen, Merle (2020): Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener. Wiesbaden: Springer VS.

- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle (2017): Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–304.
- Kade, Jochen (2011): Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien: Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In: Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 24, 1, S. 29–52.
- Kade, Jochen (2020): Bildungsbiographien – Bildungsgestalten – Biographisierung. Spuren von 1968 in (bildungs-)biographischen Erzählungen von 1984 und 2009. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 31–62.
- Kade, Jochen/Hof, Christiane (2008): Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Erhebungen. In: Felden, Heide von (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–176.
- Kade, Jochen/Hof, Christiane (2010): Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 145–167.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): Gesprächsanalysen: Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationswissenschaft und Phonetik. Hamburg: Buske, S. 159–274.
- Kramer, Rolf-Torsten (2020): Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 109–126.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deinert, Aline/Zschach, Maren (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen: Barbara Budrich.

- Koller, Hans-Christoph (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid/Müller Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–34.
- Köhler, Sina-Mareen/Thiersch, Sven (2013): Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive. Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 14, 1, S. 33–47.
- Lemmermöhle, Doris/Große, Stefanie/Schellack, Antje/Putschbach, Renate (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. Münster: Waxmann.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5., akt. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schierbaum, Anja (2018): Herausforderungen im Jugendalter – Wie sich Jugendliche biographischen und gesellschaftlichen Anforderungen zuwenden. Eine fallrekonstruktive Studie zu weiblicher Adoleszenz und Sozialisation. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Schneider, Edina (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 116–157.
- Spies, Tina (2019): Subjekt und Subjektivierung. In: Geimer Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.

- Selbert, Shevek K. (2020): Die Relevanzsetzung in wiederholten Selbsterzählungen. Zur methodischen Grundlegung einer qualitativen Längsschnittstudie zum autobiographischen Wiedererzählen. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 181–200.
- Thiersch, Sven (2020): Qualitative Längsschnittforschung. Eine Einleitung. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 9–30.
- Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 185–198.
- Wernet, Andreas (2020): Identitätskrise, Transformation und Ausdrucksgestalt. Zum rekonstruktionsmethodologischen Problem des „Gewordenseins“. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 127–146.

Artikulationsraum, Nicht-Ort oder Identitätsnische – Schule als Ort der Entwicklung von Haltungen

Julia Lipkina

1 Einleitung

Mit dem Begriff *Haltung* kann Unterschiedliches assoziiert werden: Er kann die Art und Weise bezeichnen, wie man sich bewegt, seinen Körper hält und sich der Welt in seiner Leiblichkeit präsentiert. Eine Haltung kann ebenso dafür stehen, wie jemand denkt – in diesem Sinne repräsentiert sie eine spezifische Gesinnung, Position oder Überzeugung. Sie ist ein Ausdruck von etwas, das sie konstituiert und begründet. Darüber hinaus steht sie für etwas Konstantes: Eine Haltung zu haben, bedeutet, an etwas festzuhalten, wie schon der althochdeutsche Ursprung *haltan* zum Ausdruck bringt. Und schließlich ist sie etwas, das man nicht einfach hat, sondern das es zu erwerben gilt. Sie ist damit normativ konnotiert als etwas Erstrebenswertes und zu Erarbeitendes.

Um den Begriff *Haltung* über den alltäglichen Sprachgebrauch hinaus zu exponieren, erscheint es sinnvoll, zwischen Werten und Haltungen analytisch zu unterscheiden. So kann man Werte als emotional besetzte Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswertes fassen. Sie sind ein zentraler Teil der Identität und liegen (mehr oder minder bewusst) Einstellungen, Handlungen und Denkweisen zugrunde. Werte entstehen in Erfahrungen mit emotional bedeutsamen Bezugspersonen in Akten der Identifikation. Dabei werden sie nicht bewusst angeeignet, sondern „ergreifen“ einen und implizieren damit ein „passives Moment“ (Joas 2006: 2). Haltungen hingegen kann man als Ausdruck der reflektierten Bindung an bestimmte Werte fassen. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive sind sie das Resultat von Bildungsprozessen, in denen eigene Werte auf den Prüfstand gestellt (vgl. Petzelt 1947) und schließlich *bewusst und ausdrücklich* eingenommen werden. Eine Haltung ist damit das Ergebnis einer reflexiven (Wieder-)Aneignung oder Distanzierung von denjenigen Werten, die (primär-)sozialisatorisch vermittelt worden sind.

Aus pädagogischer Perspektive stellt sich die Frage, wie Heranwachsende bei der Entwicklung von Haltungen unterstützt und in der Tätigkeit der Reflexion angeleitet werden können. Das skizzierte bildungstheoretische Verständnis von Haltungen erscheint dabei an solche pädagogischen Ansätze anschlussfähig, bei denen es nicht um die Vermittlung konkreter Werte, sondern vielmehr um die formale Qualität der Werturteile selbst geht. Die pädagogische Tätigkeit ist eine „Hilfe zum eigenen begründeten Werten“ (Rekus 2009: 72) und muss Erfahrungen ermöglichen, in denen Werte reflektiert und artikuliert werden. Vor allem der schulische Unterricht scheint dafür den geeigneten Rahmen bieten zu können, sich im Bilden von Werturteilen zu üben und zu einem begründeten Selbst- und Weltverhältnis zu finden (vgl. Fees 2000: 291, 337; Ladenthin 2013). Wertebildung im Unterricht meint dabei keine „Moralisierung der Stoffe“, sondern die „sachbezogene Reflexion dessen, was sowieso im Unterricht behandelt wird“ (Giesecke 2003: 19, Herv.i.O.). Ein wertorientierender Unterricht setzt damit weder Werte als endgültige Entitäten, noch ist er an spezifische Unterrichtsgegenstände oder -formen gebunden, sondern zeigt sich in Gestalt unterschiedlicher fachlicher Aufgabenstellungen, in denen Werte zur Diskussion gestellt werden. Beliebig ist er jedoch nicht, da er einer „Dialogbindung, der pädagogischen Führung durch das Argument“ (Fees 2000: 338) untersteht. Die Selbstbestimmungsfähigkeit des Subjekts betonend, stellt der Unterricht letztlich nur ein Angebot dar, sich erkennend mit spezifischen Themen zu befassen, ob und auf welche Weise Schüler*innen die Inhalte auch tatsächlich als Anlass dafür nutzen, ihre Werte einer Prüfung zu unterziehen, ist damit nicht gesagt.

Empirische Studien, die aus einer bildungstheoretischen Perspektive untersuchen, ob die Schule und insbesondere der Unterricht tatsächlich nachhaltig zur Entstehung von Haltungen beitragen, gibt es trotz umfangreicher theoretisch-konzeptioneller Überlegungen und Fundierungen bislang jedoch nicht.¹ Hier setzt der vorliegende Beitrag an und konkretisiert zunächst im Anschluss an die Identitätstheorie von Charles Taylor Haltungen und ihre Entstehung als Resultat der Auseinandersetzung mit eigenen Werteüberzeugungen durch den Vorgang der Artikulation, im Zuge derer Personen ihre Identität entwickeln (Abschnitt 2). Dieser Prozess ist in soziale Kategorien gefasst, d.h. die wertbezogene Selbstvergewisserung ist stets nur im Austausch

1 Es finden sich lediglich empirische Studien, die Effekte direkter und indirekter Formen der Wertevermittlung im Sinne von Verhaltens- und Einstellungsänderungen untersuchen (vgl. bspw. Abs 2010; Schubarth 2019).

mit anderen bzw. in der Bewährung von Werten in der sozialen Praxis denkbar. Daran anknüpfend wird ein Einblick in die Befunde einer qualitativen Studie gegeben, die der Frage nach der Bedeutung schulischer und außerschulischer Kontexte für die Identitätsentwicklung nachging (Abschnitt 3). Im vierten Abschnitt werden schulische Möglichkeiten, (Werte-)Bildungsprozesse zu unterstützen, diskutiert.

2 Die Identitätstheorie von Charles Taylor

Charles Taylors Identitätstheorie basiert auf der anthropologischen Annahme, dass Menschen selbstinterpretierende Wesen sind, die Handlungen und Situationen stets eine selbstbezügliche Bedeutung zuweisen, und dass ihre Praktiken und Handlungsweisen immer Ausdruck von Wertungen sind. Im Anschluss an Harry Frankfurt (1971) unterscheidet er dabei zwischen starken und schwachen Wertungen. Während schwache Wertungen lediglich dazu dienen, Handlungen pragmatisch unter dem Aspekt von Folgen und Zwecken zu evaluieren, stellen starke Wertungen kategoriale Gründe zur Verfügung, die es erlauben, die moralische Qualität einer Handlung vor dem Hintergrund eines normativen Horizonts zu prüfen. Starke Wertungen verweisen auf nicht-subjektivistische Maßstäbe, die es erlauben, zwischen Alternativen zu wählen und nicht lediglich kontingenten persönlichen Neigungen zu folgen. Sie sind nach Taylor konstitutiv für die personale Identität (vgl. Taylor 1992: 37f.).

Diese ihnen bedeutsamen Maßstäbe sind Subjekten primär und implizit in Form von moralischen Gefühlen wie Scham, Ehrfurcht oder Stolz zugänglich, die sich als emotionaler Ausdruck der Anerkennung bestimmter Werte verstehen lassen, ohne dass ein Bewusstsein über die Existenz dieser Maßstäbe vorhanden sein muss.

Darüber hinaus bemühen sich Subjekte auch um explizite Selbsteutungen starker Wertungen durch *Artikulation*, um „unser Verhältnis von dem zu formen, was wir wünschen oder was wir in einer bestimmten Weise für wichtig halten“ (ebd.: 39). Die Artikulation erfolgt vor allem – aber nicht ausschließlich – im Medium der Sprache. Neben der sprachlichen Äußerung sind auch andere Ausdrucksformen denkbar (vgl. Taylor 2017: 369, 427). Mit Jung (2005: 134) kann Artikulation als „multimediale Kompetenz [...] im Sinne der Fähigkeit, kontextabhängig die jeweils angemessenen symbolischen Medien auszuwählen bzw. zu verknüpfen“, konkretisiert werden. Rosa (2002: 280) wiederum unterscheidet zwischen der Expression und Artikulation. Auf der

Ebene der Expression zeigen sich starke Wertungen in „unseren Gesten und Ausdrucksweisen, in unserem Geschmack und sogar in unseren körperlichen Reaktionen“ (ebd.). Auf der Ebene der Artikulation offenbaren sie sich hingegen in sozialen, moralischen Theorien, aber auch in symbolischen Formen wie Kunst, Dichtung oder Religion, die Wirklichkeit und Bedeutungen artikulieren, definieren und explizieren. Wie Jung verweist Rosa darauf, dass sich die beiden Ebenen nur heuristisch voneinander trennen lassen und ein „Kontinuum zunehmender Reflexivität“ (ebd.: 150) darstellen, wobei das zum Ausdruck kommende Selbstverständnis klarer, reflexiver und angemessener werden kann. Reflexivität ist also „kein Proprium von Sprache“ (Jung 2005: 130, Herv. i. O.), sofern in der Entäußerung starker Wertungen auch Stellung bezogen wird, ist sie unabhängig von dem gewählten Medium reflexiv.

An diese Überlegungen anschließend wird deutlich, inwieweit Artikulationen von starken Wertungen zur *Entstehung von Haltungen* beitragen können. So werden die prä-reflexiven Intentionen des leiblichen In-der-Welt-Seins erst durch die interpretierende Leistung des bewussten Ausdrucks zu propositionalen Einstellungen ausdifferenziert (vgl. ebd.). Artikulationen haben damit ihre Daseinsberechtigung, weil Wertungen ihre Wirkungsmächtigkeit erst als artikuliert voll entfalten können. Sie stellen

Versuche dar, etwas zu formulieren, das anfangs unvollständig, konfus oder schlecht formuliert ist. Diese Art der Formulierung oder Reformierung jedoch läßt ihren Gegenstand nicht unverändert. Etwas eine bestimmte Artikulation zu verleihen, bedeutet, unser Verständnis von dem zu formen, was wir wünschen oder was wir in einer bestimmten Weise für wichtig halten. (Taylor 1992: 39)

Obwohl Artikulationen also die Verwirklichung eines Selbst meinen, ist damit keinesfalls nur gemeint, einer wesensmäßigen Bestimmung gerecht zu werden. Die gleichzeitige Entdeckung und Formung von Wertungen stellt einen Transformationsprozess dar, da *Implizites in Explizites* umgewandelt wird, was sowohl Klärung als auch Bildung zugleich bedeutet (vgl. Taylor 2017: 359).

Die Originalität des subjektiven Empfindens erfährt dabei nicht nur eine Konkretisierung, sondern auch eine *Transformation zu einem geteilten Verständnis von Welt*, woraus sich eine Bestätigung, Ablehnung oder Modifikation der moralischen Gefühle oder ihrer Artikulation ergeben kann. Die Angewiesenheit auf andere führt dazu, dass der Rekombination und Erweiterung kultureller Muster Grenzen gesetzt und Identitätswürfe nicht beliebig gestaltet werden können.

Der Mensch kann stets originell sein [...]. Aber der Drang zu einer originellen Sichtweise wird gehemmt, sofern er nicht irgendwie in Verhältnis zur Sprache und zur Sichtweise der anderen platziert werden kann. (Taylor 1994: 75)

Die Verwirklichung des Identitätswurfs bedarf also einer

Übereinstimmung mit der Struktur des „objektiven Geistes“ [...], welche Möglichkeiten zur expressiven Identitätsgewinnung bietet oder verweigert und den individuellen Selbstentwurf im Lichte des alltäglichen Lebens [...] als authentisch oder entfremdet erscheinen lässt. (Rosa 1998: 212)

Dies impliziert jedoch nicht, dass sich das Wertebewusstsein einer Person lediglich am Wohlwollen der sozialen Umwelt vergewissert. Denn das Ziel der Artikulation ist die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen den handlungsleitenden Werten und ihrer reflektierten Vergewärtigung (vgl. ebd.: 196). Von Authentizität ist dann die Rede, wenn die soziale Integration mit einem Gefühl der Stimmigkeit auf der affektiven Ebene starker Wertungen einhergeht. Ein Zustand der Inauthentizität entsteht hingegen, wenn die Werte nicht „dem in den sozialen Praktiken verkörperten Bedeutungshorizont“ (ebd.: 200) entsprechen.

Finden sich in all jenen Bereichen, die für das tägliche Leben, Streben und Handeln der Individuen zentral sind [...] keine Möglichkeiten, ihre Identität zum Ausdruck zu bringen oder zu verwirklichen, kommt es geradezu zwangsläufig zu Identitätskrisen, Auflösung der sozialen Kohäsion und weiteren Merkmalen der Entfremdung bis hin zur Anomie. (Ebd.: 204f.)

3 Eine qualitative Studie zu Bildungsprozessen in schulischen und außerschulischen Kontexten

In der Studie „Identität als Voraussetzung für Bildung“ (Lipkina 2016) wurden im Anschluss an die dargelegten Überlegungen elf leitfadengestützte, biographisch ausgerichtete Interviews mit ehemaligen Gymnasiast*innen geführt. Im Fokus stand dabei die Frage, in welchen sozialen Settings es den Befragten gelungen ist, ihren individuellen Identitätswurf zu artikulieren, und damit, welche biographischen Erfahrungen zur Genese von Haltungen beigetragen haben. Vor dem Hintergrund einer postulierten Sinnkrise der Schule (vgl. Neumann 1997; Ziehe 2005) und der Kritik an schulischen Anpassungszwängen, ihrer Rigidität und Überfokussierung formellen Lernens (dazu Fauser 1996), welche die Institution zu einer Bedrohung für die Identität (vgl.

bspw. Wellendorf 1973) machen, wurde insbesondere der Erfahrungsraum *Schule* genauer in den Blick genommen.

Die Auswertung erfolgte mit dem integrativen Basisverfahren (vgl. Kruse 2014; Lipkina 2017). Dabei wurden zunächst Wertungen als Ausdruck einer spezifischen Identität rekonstruiert. Dies erfolgte einerseits induktiv: Deskriptiv in den Blick genommen wurden inhaltliche und sprachliche Besonderheiten – sprachlich konstruktive Vollzugsprozesse – die Schlüsse zu fallspezifischen Deutungsmustern als sinnstrukturierende Elemente erlauben. Andererseits kamen deduktiv Analyseheuristiken zum Einsatz, um beurteilen zu können, ob es sich bei den rekonstruierten Deutungsmustern um das Resultat von Bildungsprozessen, also um Haltungen handelt. Die Qualität eines Bildungsprozesses bemisst sich daran, ob es dem Einzelnen im prüfenden Umgang mit sich selbst gelingt, sich der Gültigkeit und Reichweite seiner (partikular erworbenen) Werte zu versichern.² Das Resultat ist eine höherstufige Artikulation von Werten, die nicht einfach vermittelt und übernommen, sondern im Sinne einer Haltung „bewußt, ausdrücklich eingenommen, ergriffen oder erwählt“ (Kurbacher 2008: 4) wird. Die Analyse erfolgte damit einerseits offen und deskriptiv, andererseits bildungstheoretische Überlegungen einbeziehend, normativ und evaluierend. Es gelang dabei, nicht nur Resultate von Bildung, sondern auch biographische Erfahrungen und Anlässe von Bildungsprozessen zu rekonstruieren.

In den biographisch ausgerichteten Interviews schildern die Befragten, wie es dazu kam, dass bestimmte Werte eine persönliche Bedeutung für sie erlangten und wie sie im Verlauf ihres Lebens durch unterschiedliche Erfahrungen immer wieder dazu angeregt wurden, sich mit ihnen prüfend auseinanderzusetzen. Dabei lässt sich zunächst der Befund festhalten, dass sich im biographischen Kontext eher selten Gelegenheiten *verbalsprachlicher Artikulationen* von Werten rekonstruieren lassen. Das heißt, häufiger als im sprachlichen Austausch mit anderen kommt es zu einer Wiedererkennung der Werte in den Strukturen des Alltags – die Selbstthematisierung scheint also nicht zwingend für die Entwicklung von Haltungen zu sein.

Des Weiteren zeugen nicht alle Fälle von Bildungsprozessen. In drei von elf Fällen lässt sich *nicht* auf Selbst- und Weltverhältnisse schließen,

2 Zu den bildungstheoretischen Anschlüssen von Taylors Identitätstheorie vgl. Lipkina 2016: 205ff.; Lipkina 2021.

die das Resultat einer eingehenden Reflexion sind.³ Vielmehr wird bei diesen Fällen die Unterordnung unter die Wünsche und Vorstellungen anderer deutlich, was sich biographisch auf problematische familiäre Verhältnisse zurückführen lässt, aus denen ein nicht gestilltes Bedürfnis nach emotional bedingter, primärer Anerkennung erwächst. Damit bestätigt sich, dass die Familie als erste Sozialisationsinstanz den größten Einfluss auf Werthaltungen von Kindern ausübt, wobei die (emotionale) Qualität der familiären Beziehung nicht nur eine entscheidende Rolle bei der Übernahme familiärer Werteüberzeugungen spielt, sondern auch einen zentralen Einfluss darauf hat, ob die Befragten im weiteren Lebensverlauf die Mühen der reflexiven Identitätsarbeit auf sich nehmen und ihre Werte zu Haltungen weiterentwickeln.

Reflexive Bildungserfahrungen, die eigene Werte befragen und zur Artikulation führen, kommen schließlich überall vor. Bildungsinstitutionen haben hier keine privilegierten Zugangsmöglichkeiten. Außer-schulische Lebenskontexte (Familienmitglieder, Freundschaften, Vereine, Auslandsaufenthalte, religiöse Gruppierungen etc.) können bildende Erfahrungen, die bei der Entwicklung von Haltungen helfen, vermitteln und damit den Identitätsentwicklungsprozess positiv beeinflussen. Dies ist vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich Individuen von Anfang an reflexiv auf die soziale Praxis beziehen, nicht überraschend und unterstreicht, dass sich Bildungsprozesse nicht zwingend in pädagogischen Räumen vollziehen müssen. Schulische und außerschulische Kontexte stehen als gleichberechtigte Lebensbereiche zur Auswahl und bieten unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten für starke Werte. Welche Wirkung die Schule auf Identität und auf die Entstehung von Haltungen hat, ist von den Ansprüchen abhängig, die Personen vor dem Hintergrund ihrer starken Wertungen an den sozialen Kontext stellen. Schließlich ist es weniger eine Frage der Qualität pädagogischer Arrangements als vielmehr der *Passung* von sozialen Praktiken und der Identität der Befragten, welche biographische Bedeutung ihnen zukommt (vgl. Lipkina 2019). Auf diese unterschiedlichen Passungskonstellationen zwischen Schule und den Interviewpartner*innen, die sich als *Passung* (3.1), *Nicht-Passung* (3.2) und *Anpassung* (3.3) differenzieren lassen, sowie auf die Folgen für die

3 Solch eine Aussage lässt sich durch alternative Deutungen sicherlich entkräften und problematisieren (vgl. bspw. Kreitz 2019). Dazu erscheint es aussichtsreich, selbstkritisch die implizit zugrunde liegenden normativen Implikationen der vorliegenden Bildungstheorie herauszuarbeiten, wie es bspw. Fuchs (2020) exemplarisch an einem Fallbeispiel aus seiner Dissertation kürzlich in einem Beitrag getan hat.

Identitätsentwicklung und die Entstehung von Haltungen soll nun näher eingegangen werden.

3.1 Passung: Schule als Artikulationsraum

Obwohl im bildungstheoretischen Diskurs vor allem dem Unterricht eine Schlüsselrolle zugewiesen wird, die Reflexion eigener Werte zu ermöglichen, deuten die Befunde darauf hin, dass dies eher selten thematisiert wird. Erst auf konkrete und wiederholte Nachfragen sprechen einzelne Befragte darüber, wie es ihnen gelang, eigene Werteüberzeugung im fachlichen Diskurs (i. d. R. in der Auseinandersetzung mit literarischen oder philosophischen Gegenständen) zu prüfen.⁴ Deutlich häufiger dienen Lehrende, Klassenkamerad*innen und die Normen und Regeln der Institution der Präzisierung eigener Werteüberzeugungen.

Als Projektionsfläche für den Identitätswurf qualifiziert sich eine Lehrkraft, wenn sie nicht nur als Rollenträger*in Werte der Institution vermittelt, sondern als Mensch mit einer Biographie sichtbar wird, womit sie nur dann eine Autorität darstellt, wenn sie die von den Befragten anerkannten Werte in ihrer Person verkörpert. Darüber hinaus ist die Lehrkraft nicht einfach nur ein beispielhafter Erwachsener, sondern ihr kommt auch eine soziale Objektivität zu, weil sie als Person im öffentlichen Dienst „gültige Prinzipien einer kulturellen Ordnung verbürgt und darstellt“ (Helsper et al. 2007: 45).

Die Einbindung in die Klassengemeinschaft wird von den Befragten als ambivalente Angelegenheit beschrieben, da es sich nicht um Freunde, sondern um Personen handelt, auf die man sich tagtäglich beziehen und mit denen man sich zwangsweise arrangieren muss (vgl. auch Breidenstein 2008: 945). Zugehörigkeit wird über Regeln und Normen entschieden, die sich aus einer peereigenen sozialen, normativen Ordnung ergeben, die gerade *nicht* immer den Leidenschaften und Vorlieben der einzelnen Mitglieder entspricht. Anpassungszwänge können Entfremdungserfahrungen zur Folge haben, wenn sich Akteure in der Teilhabe an den Praktiken nicht wiedererkennen. Gelingt jedoch die Artikulation im Rahmen der Gruppe, kann sie aus Sicht der Befragten aufgrund sozialer Verbindlichkeit Beständigkeit und Kohäsion und da-

4 In diesem bildend wirkenden Unterricht steht dabei der Sachanspruch und nicht das Subjekt im Vordergrund, was gegen eine subjektorientierte Schul- und Lernkultur spricht, die auf den Abbau von „Fremdheitserfahrungen“ zwischen Alltagskultur und schulischen Lernanforderungen“ abzielt (Drieschner 2007: 107).

mit ein „ritualisiertes soziales Korsett“ (Thole 2010: 755) bieten, denn sie erlaubt, anders als informelle Gemeinschaften, kein flexibles Ein- und Austreten (vgl. Hitzler 2007: 62) und damit Zugehörigkeit und verlässliche Strukturen über einen längeren Zeitraum.

Als identitätsstiftend werden darüber hinaus institutionelle Strukturen empfunden, die im pädagogischen Diskurs oftmals gerade unter dem Verdacht stehen, Bildungsprozesse zu hemmen. Thematisiert werden strukturelle Werte und elementare Rollenerwartungen, die weniger dem Zwecke der Selbstbildung als vielmehr der Aufrechterhaltung des geordneten Ablaufs schulischer Arbeit dienen. Und das sind i. d. R. Werte wie Disziplin, Leistungsbereitschaft, Orientierung am Kollektiv, die im Sinne Parsons (1968) der gesellschaftlichen Funktion von Schule entsprechen und eigentlich in Widerspruch zum Pädagogischen stehen (vgl. Bernfeld 1925).

Gemeinsam haben die Reflexionsanlässe, dass es sich nicht um pädagogische Konzepte handelt, die Werteerfahrungen bzw. das systematische Nachdenken über Werte unterstützen. Vielmehr sind es Erfahrungen der Konfrontation mit normativen Ordnungen eines öffentlichen Raums, denen man sich – anders als in informellen Kontexten – nicht entziehen kann und die gerade nicht nach eigenen Bedürfnissen gewählt sind sowie die bisherigen Werte zu transzendieren vermögen (vgl. Giesecke 2004).

Die Forderung, sozialen Normen zu folgen und eigene Ansprüche zurückzustellen, erscheint den Befragten dabei nicht als Eingrenzung ihrer Einzigartigkeit, weil sich der schulische Normkodex mit eigenen Werteüberzeugungen deckt und ihnen zur Artikulation verhilft. Der zwanghafte und starre Charakter der Institution erweist sich dabei als äußerst identitätsstiftend, weil zum einen gerade in diesem Rahmen die Bestätigung der eigenen Identität als eine besondere Herausforderung erscheint und zum anderen, weil sich die Schule – aufgrund eines nach wie vor vorherrschenden traditionellen Selbstverständnisses – im Gegensatz zu lebensweltlichen Kontexten durch eine Beständigkeit, Dauerhaftigkeit und Verlässlichkeit bestimmter Strukturen und Beziehungen auszeichnet.⁵

5 So kritisiert Schweitzer (1985) die Überbetonung von Ablösung und Individuation im pädagogischen Identitätsdiskurs. Aus pädagogischer Perspektive sei vielmehr eine Lebenswelt mit einem höheren Maß an zeitlicher, räumlicher und sozialer Beständigkeit nötig (vgl. ebd.: 102).

3.2 Nicht-Passung: Schule als Nicht-Ort

Während sich einige der Befragten als durchaus authentisch im schulischen Rahmen erfahren können, weil es zu einer Passung ihrer Werte und der sozialen Praktiken kommt, zeugen andere Interviews von Erfahrungen der Entfremdung. Sie beschreiben die Schule als einen „Nicht-Ort“ (Augé 1994) – also als öffentlichen Raum, welcher lediglich in Bezug auf bestimmte Zwecke konstituiert ist. Solche Nicht-Orte

lassen sich zur Befriedigung individueller Bedürfnisse instrumentalisieren, aber sie lassen sich ebenfalls nicht in identitätsstiftende Narrationen betten, sie machen keine Identifikationsangebote und sie haben keine sittliche Substanz. (Rosa 1998: 207)

Als Nicht-Ort qualifiziert sich die Schule aus Sicht einiger Befragter ganz im Sinne reformpädagogischer Kritik durch ihre starre Ausrichtung auf die gesellschaftliche Funktion. Sie empfinden schulische Strukturen als einengend, weil sie keinen Raum für freie Entfaltung und Kreativität lassen, und kritisieren das Diktat der Leistungsgesellschaft und den permanenten Bewährungsdruck. Für andere hingegen ist gerade das Nicht-Einhalten der schulischen Verpflichtung, ihrem Bildungsauftrag nachzukommen, angemessen zu fördern und guten Fachunterricht anzubieten, Anlass zur Kritik. Bemängelt wird die Neigung mancher Lehrkräfte zur übertriebenen Pädagogisierung, der Überbetonung lebensweltlicher Bezüge gegenüber dem Sachbezug und die darunter leidende Vermittlung von Wissen und Können, was die Befragten dazu nötigt, sich selbst Stoffe aneignen zu müssen. Vor allem fühlen sie sich dadurch in ihrem Identitätswurf als intellektuelle und wissbegierige Persönlichkeit missachtet.

Die Dimension der Nicht-Passung macht deutlich, dass Schule nicht aufgrund ihrer Beschaffenheit als zwanghafte Institution per se Artikulationen erschwert und zum Raum für Entfremdung wird, sondern weil sie sich nicht als passförmig zu den starken Wertungen einzelner (aber nicht aller) Befragter erweist.

In den Fällen, in denen Schule keine positive biographische Relevanz hat und Artikulationschancen unterläuft, kommt es zu einer Auslagerung von Identitätsbedürfnissen und zur Verfolgung formaler Zwecke im Rahmen der Schule, wodurch die Schule zu einem instrumentellen Nicht-Ort degradiert wird. In dem Fall speisen sich Haltungen nicht aus den Angeboten der Schule, sondern beispielsweise aus der Einbindung in jugendkulturelle Settings. Und dennoch hat Schule eine Bedeutung für die Entstehung von Haltungen, indem sie als

Repräsentanz gesellschaftlicher Anforderungen und Anerkennungsordnungen zum Ort der Abgrenzung und Kritik wird. Damit erscheint eine Nicht-Passung nicht zwingend als Gefährdung der Identität oder als Beförderung schulischer Versagenskarrieren (vgl. Kramer 2014). Der Besitz bestimmter kultureller und sozialer Ressourcen, in einem bildungsnahen Habitus verdichtet, erlaubt es den Befragten, Herausforderungen, die sich in schulischen Praktiken stellen, erfolgreich zu bewältigen, was aber nicht zwangsweise dazu führt, dass schulische Bildungsangebote identitätsbedeutsam werden, denn es steht dem reflektierenden Subjekt frei, einer Institution trotz erfolgreichen Durchschreitens den Bildungssinn zu entziehen und Bedeutsamkeiten in anderen Lebenssphären zu suchen.

3.3 Anpassung: Die Schule als Identitätsnische

Auf den ersten Blick unterscheiden sich diese Befragten nicht sonderlich von denjenigen, die Schule als Artikulationsraum für die Entwicklung von Haltungen beschreiben. Denn sie thematisieren die Schule als biographisch äußerst bedeutsamen Erfahrungsraum. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass die Integration in die Institution nicht reflektiert und selbstbestimmt vollzogen wird, sodass sie als eine *Identitätsnische* fungiert. Der Begriff *Identitätsnische* verweist auf eine Identitätsfindung durch unreflektierte Rollenübernahme in Institutionen (vgl. Kaufmann 2005: 273ff.). Das Subjekt wird zur „Charaktermaske“, zum Träger von ansozialisierten gruppenspezifischen Interessen und Verhaltensdispositionen, ihre Autonomie verschwindet in den Institutionen, denen sie sich unterordnet“ (Kannetzky 2005: 76).

So machen die Befragten deutlich, dass es in der Schule um das Wohlwollen der Lehrer und um bedingungslose Anpassung an die institutionellen Erwartungen geht. Dabei halten sie sich an äußeren Orientierungspunkten fest und projizieren diese auf das eigene Selbstbild. Ihre Identität wird damit über die Leistung im System Schule bestimmt, wobei ein Nicht-Erbringen der Leistung für sie eine Degradierung als ganze Person bedeutet und damit als höchst identitätsbedrohlich empfunden wird (vgl. Kaufmann 2005: 275ff.).

Die Unterordnung der eigenen Identität unter einen Sozialisationsrahmen ermöglicht den Befragten durchaus Halt und Stabilisierung, indem sie an äußeren Orientierungspunkten festhalten und sie in das eigene Selbstbild projizieren, sodass die Teilnahme am System Schule ein Minimum an Selbstachtung garantieren kann (vgl. ebd.: 273f.). In

diesem Fall erfüllt die Schule eine *kompensatorische Funktion*, da sie erzieherische und sozialisationsbedingte Defizite auffängt und den Befragten durch institutionell vermittelte Routinen und Rituale Sicherheit und Stabilität bietet.

Inwieweit Institutionen in der weiteren Entwicklung des Individuums nicht nur entlasten, sondern auch absorbieren, ist neben dem Repressionscharakter der Institution abhängig vom Ausmaß der Reflexion, zu der das Subjekt in der Lage ist. Während bei den anderen Befragten die Voraussetzungen dafür bereits im Rahmen der primären Sozialisationserfahrungen sichergestellt sind, tragen die Befragten dieser Dimension ihren Wunsch nach Orientierung und Sicherheit in den schulischen Kontext hinein. Lediglich bei einem Fall verhilft die Schule zu einer eigenständigen Positionierung durch didaktisch angeleitete Reflexion. Die Stabilisierung kann allerdings auch – davon zeugen die anderen Fälle – mit dem Preis bezahlt werden, dass die Bestimmung der persönlichen Identität ganz und gar dem institutionellen Rahmen überlassen wird, wobei Missachtungserfahrungen, Konflikte oder Leistungseinbrüche als höchst identitätsbedrohlich erscheinen.

4 Diskussion

Subjekte beziehen sich vor dem Hintergrund ihrer Werteüberzeugungen auf die Welt und finden an unterschiedlichen sozialen Orten Möglichkeiten, ihre Werte zu artikulieren und zu bestärken, was schließlich zur Entstehung von Haltungen führt. Dabei ist die Schule zwar für manche, jedoch nicht zwingend für alle ein Ort der Bildung. Welche biographische Bedeutung der Schule zukommt, ist dabei weniger eine Frage der richtigen pädagogischen Arrangements, sondern vielmehr der Passung von sozialen Praktiken und starken Werten der Befragten. Vor allem der Unterricht scheint selten als Bildungsgelegenheit empfunden zu werden, obwohl ihm besondere Potenziale der Übersteigerung lebensweltlich verengter Horizonte mithilfe kulturbedeutsamer Gegenstände zugeschrieben werden. Warum sich Bildungsprozesse nicht im Unterricht vollziehen (können), wird bereits lange schulpädagogisch diskutiert und untersucht (vgl. Gruschka 2016). Statt jedoch den Grund für die Abstinenz von Bildungsprozessen im Unterricht in dessen Scheitern zu sehen, kann man die Befunde auch selbstkritisch als Anregung betrachten, den Bildungsbegriff auf den Prüfstand zu stellen. So beziehen sich Bildungsprozesse nicht ausschließlich auf die kognitive Dimension, sondern auch auf emotionale, ästhetische, gar

praktische leiblich-körperliche Prozesse, die jedoch im bildungstheoretischen Diskurs eher selten in den Blick kommen (vgl. Klika 2017). Eine Konzeption von Bildung als Artikulation sensibilisiert gerade auch für andere *Modi von Bildung*, die sich in unterschiedlichen Artikulationsformen ausdrücken.

Daran anknüpfend finden Bildungserfahrungen, wie die vorgestellte Studie gezeigt hat, auch durchaus im Raum Schule statt, aber eben weniger durch gezielte didaktische Arrangements – Schule wird vielmehr durch die Dignität ihrer Praxis zu einem Ort von Bildung und bietet identitätsrelevante Erfahrungsräume. Als bedeutsam erscheint die Schule dabei vordergründig in ihrer Eigenschaft als komplex organisierte Institution, für deren Funktionieren Zwänge erzeugt werden *müssen*, denen sich weder die Schüler*innen noch die Lehrkräfte entziehen können. Damit zeigen die Befunde, dass die Werteerziehung in der Schule gerade nicht als besondere Aufgabe gelingt, sondern durch das, „was in der Schule sowieso geschieht“ (Giesecke 2004: 237). Die Schule erscheint dabei als Ort beständiger Orientierungen und verlässlicher Strukturen, die angesichts der Fülle von Kontingenzerfahrungen einer enttraditionalisierten Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Dass die disziplinierenden Zumutungen nicht für alle Befragten einen identifikationswürdigen Wertestandpunkt darstellen und ganz im Sinne einer Pluralisierung von Sinnangeboten nicht allen Identitätswürfen gerecht werden können, soll folglich nicht zum Anlass genommen werden, die Dignität der schulischen Praxis infrage zu stellen. Letztlich muss die Schule, wohl oder übel, wie es Giesecke formuliert, „ihre Begrenztheit akzeptieren, andererseits aber auch ihre Besonderheit offenkundig machen, die sich in Sachen Werteerziehung von anderen sozialen Orten unterscheidet“ (2005: 40). „Wenn und insofern dies nicht geschieht, werden pädagogische Orte wie Familie und Schule als soziale Identitäten nicht mehr wahrgenommen und scheiden deshalb als ernstzunehmende Faktoren für Werteerziehung und Wertbildungsprozesse aus“ (ebd.: 180). In diesem Sinne heißt dies wohl, den Anspruch zu verabschieden, allen individuellen Bildungsbedürfnissen gerecht werden zu wollen. Und schließlich bleibt die Schule ja auch als Reibungsfläche und als streitbares Gegenüber in die Entstehung von Haltungen involviert.

Dass eine solche Distanzierung jedoch nicht immer gelingt, zeigen solche Fälle, in denen die schulischen Rollenerwartungen unreflektiert übernommen werden. Sie erinnern daran, dass die relativ freie Selbst-

verfügung im Sinne der Fähigkeit, nach eigenen Werten zu handeln, überaus voraussetzungsreich zu sein scheint und die Reflexion eigener Werte sich nur ergibt, wenn es äußere Bedingungen ermöglichen. Sie setzt eine vorhergehende, ausreichend sichere familiäre Sozialisation voraus – und das ist etwas, das nicht allen gegeben ist. Die Befunde sensibilisieren damit auf der einen Seite für die kompensatorischen Möglichkeiten schulischer Wertevermittlung, auf der anderen Seite deuten sie aber auch auf mögliche Folgen schulischer Beeinflussung, die hier ohne Distanz und Reflexion Gefahr läuft, für manche Schüler*innen lediglich die Übernahme gewünschten Verhaltens zu erzeugen. Damit sind dann schließlich *pädagogische Unterstützungsmechanismen* der Schule dahingehend gefragt, das, was durch (schulische) Sozialisation selbstverständlich erscheint, einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Und dies impliziert dann doch die Beantwortung der Frage, was Schule über organisationale Zwecke hinaus leisten kann, und damit auch weiterhin die Arbeit an pädagogischen Visionen, die sich der Problemstellung widmen, wie die Erziehung zur Autonomie und Mündigkeit im Kontext institutionellen Lernens realisiert werden kann.

Literatur

- Abs, Hermann Josef (2010): Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen. In: Schubarth, Winfried/Speck, Karsten/Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–188.
- Augé, Marc (1994): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, Werner/Böhme Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 945–964.
- Drieschner, Elmar (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“ Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fausser, Peter (1996): Wozu Schule da ist. Eine Streitschrift. Freiburg: Friedrich Verlag.
- Fees, Konrad (2000): Werte und Bildung. Werteorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. Opladen: Leske + Budrich.
- Frankfurt, Harry (1971): Freedom of the Will and the Concept of a Person. In: Journal of Philosophy 67, 1, S. 5–20.

- Fuchs, Thorsten (2020): Biographische Bildungsprozesse erforschen, die „eigenen Spielregeln der ‚Objektivität‘“ befragen. Reflexionen anhand des narrativen Interviews mit „Paulina“. In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): *Jugend, Familie und Generationen. Erziehungswissenschaftliche Facetten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–148.
- Giesecke, Hermann (2003): Werteeziehung als schulpädagogische Aufgabe. In: *Die Realschule in Schleswig-Holstein*, 286, S. 12–22.
- Giesecke, Hermann (2004): Was kann Schule zur Werteeziehung beitragen? In: Grünh, Sabine/Kluchert, Gerhard/Koinzer, Thomas (Hrsg.): *Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteeziehung: theoretisch, historisch, empirisch*. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag. Weinheim: Beltz, S. 235–246.
- Giesecke, Hermann (2005): *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Gruschka, Andreas (2016): Was heißt „bildender Unterricht“? In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 5, 1, S. 77–92.
- Helsper, Werner/Ulrich, Heiner/Stelmaczyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, Ronald (2007): *Freizeitpaß und Kompetenzaneignung. Zur Erlebnisambivalenz in Jugendszenen*. In: Göttlich, Udo/Müller, Renate/Rhein, Stefanie/Calmbach, Marc (Hrsg.): *Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen*. Weinheim: Beltz, S. 57–67.
- Joas, Hans (2006): *Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften*. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_Vortrag_Joas_authorized_06101x.pdf. [Zugriff: 07.10.2020].
- Jung, Matthias (2005): „Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 103–142.
- Kannetzky, Frank (2005): *Person, Handlung und Institution. Arnold Gehlens Beitrag zu einer Theorie der Personalität*. In: *Philokles* 14, 1/2, S. 69–91.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005): *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität*. Konstanz: UVK.
- Klika, Dorle (2017): *A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 47–60.

- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schülerkultur. ‚Neue‘ biographieanalytische und rekonstruktive Perspektiven auf ein ‚altes‘ Problem. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–438.
- Kreitz, Robert (2019): Normative Implikationen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 365–388.
- Kruse, Jan (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Kurbacher, Frauke (2008): Was ist Haltung? https://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf. [Zugriff: 12.9.2019].
- Ladenthin, Volker (2013): Werteerziehung als Aufgabe des Unterrichts. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 170–194.
- Lipkina, Julia (2016): Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten. Münster: LIT.
- Lipkina, Julia (2017): Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen im biografischen Material mithilfe des integrativen Basisverfahrens. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16, 1, S. 137–152.
- Lipkina, Julia (2019): Passung zwischen Besonderem und Allgemeinem. Identitäts- und bildungstheoretische Reflexionen zum individuellen Habitus und zum Theorem der Passung. In: *Pädagogische Rundschau* 73, 3, S. 225–239.
- Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken‘. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67, 1, S. 102–119.
- Neumann, Karl (1997): Mit sich selbst identische Subjekte? Welche Identität soll und kann die Schule heute vermitteln? In: Hoffman, Dietrich/Neuner, Gerhart (Hrsg.): *Auf der Suche nach Identität*. Weinheim: Beltz, S. 81–103.
- Petzelt, Alfred (1947): *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rekus, Jürgen (2009): Werteerziehung in Schule und Familie. In: *PÄD-Forum* 37, 28, S. 71–75.
- Rosa, Harmut (1998): *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosa, Harmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schubarth, Wilfried (2019): Wertebildung in der Schule. In: Verwiebe, Roland (Hrsg.): *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–96.
- Schweitzer, Friedrich (1985): *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?* Weinheim: Beltz.

- Taylor, Charles (1992): *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, Charles (1994): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, Charles (2009): *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, Charles (2017): *Das sprachbegabte Tier*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thole, Werner (2010): *Jugend, Freizeit, Medien und Kultur*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 727–764.
- Wellendorf, Franz (1973): *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Weinheim: Beltz.
- Ziehe, Thomas (2005): *Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule*. In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277–294.

Über die Autor*innen

Sabine Andresen, Dr.in, ist Professorin für Sozialpädagogik und Familienforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Kindheit und Familie, internationale Child-Well-Being-Forschung (quantitativ und qualitativ), Kinder- und Familienarmutsforschung, historische Kindheits- und Jugendforschung, Forschung zu Gewalt in Kindheit und Jugend.

E-Mail: S.Andresen@em.uni-frankfurt.de

Kathrin Audehm, Dr.in, ist Professorin für Bildung und Heterogenität am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Ethnographie, Sozialanthropologie, Gender Studies, Kulturosoziologie, kulturelle Vielfalt, Bildungssoziologie.

E-Mail: kathrin.audehm@uni-koeln.de

Katharina Bock, Dr.in phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt A03 des DFG-Sonderforschungsbereichs 1472 „Transformationen des Populären: Inszenierungen von Kriminalität: Gangsta-Rap in interaktiven Identitätspraktiken Jugendlicher“ an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Ethnographie und ethnographisches Schreiben, Medien- und Kommunikationssoziologie, Wissenssoziologie, Sozio-Materialität. E-Mail: katharina.bock@uni-siegen.de

Anne Bödicker, StRin i.H., ist pädagogische Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. Forschungsschwerpunkte: Disability als Differenzlinie bei Jugendlichen mit Sehbeeinträchtigung in inklusiven und segregativen Schulsettings, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in der Schule, Inklusion im schulischen Kontext.

E-Mail: anne.boedicker@staff.uni-marburg.de

Anna Carnap, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin am Institut für Erziehungswissenschaften, Bereich Allgemeine Grundschulpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Praxistheorien und Anthropologie, Schule als Machtraum, Schule als Erfahrungsraum, Schule und Gesellschaft, Geschlechter- und Dif-

ferenztheorien, Bildpraktiken und mediale Artikulationen, die Kultur des Digitalen, Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung. E-Mail: anna.carnap@hu-berlin.de

Iris Clemens, Dr.in, ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth. Forschungsschwerpunkte: Globalisierungsprozesse, Urbanisierung und Heterogenität, globale Relationen der Emergenz von Wissen, Wissens- und Bildungstransformationen, Indien in erziehungswissenschaftlicher Perspektive, Netzwerkforschung und relationale Perspektiven, indigene Theorien. E-Mail: iris.clemens@uni-bayreuth.de

Christine Demmer, Dr.in, ist Junior-Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: qualitative Bildungsforschung, intersektionale Schulforschung, Inklusion im Bildungssystem, (Bildungs-)Biographieforschung, Geschlechterforschung.

E-Mail: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Lukas Dintenfelder, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain. Forschungsschwerpunkte: extreme Rechte und (Sozial-)Pädagogik, Ideologien der Ungleichheit, kritische Diskursanalyse.

E-Mail: LukasSebastian.Dintenfelder@hs-rm.de

Juliane Engel, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Subjektivierung im Kontext globaler Transformationsdynamiken, (post)digitale Kulturen des Lernens und der Bildung, gesellschaftskritische Theorie und Empirie zu Praktiken der Marginalisierung und Minorisierung. E-Mail: j.engel@em.uni-frankfurt.de

Viktoria Flasche, Dr.in, ist Junior-Professorin für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf. Forschungsschwerpunkte: Identität und Performanz, Jugendforschung, Machttheorien in erziehungswissenschaftlichen Kontexten, raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung, Methoden und Methodologie rekonstruktiver Ansätze der Sozial- und Kunstwissenschaft.

E-Mail: viktoria.flasche@kunstakademie-duesseldorf.de

Thorsten Fuchs, Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz. Forschungsschwerpunkte: historisch-systematische Grundlagen der Erziehungswissenschaft; Theorie und Empirie von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen; Wissenschaftstheorie und Methodologie pädagogischer Forschung, insbesondere qualitativer Bildungsforschung. E-Mail: tfuchs@uni-koblenz.de

Marvin Giehl, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Systematische Erziehungswissenschaft und Methodologie der Bildungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Kritische Theorie, Human-Animal-Studies und Speziesismus, BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung, Biographieforschung, Anthropozän, pädagogische Anthropologie. E-Mail: marvin.giehl@tu-dortmund.de

Merle Hinrichsen, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Jugend- und Übergangsforschung; Bildung, Differenz und soziale Ungleichheit; Schule in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen und Transnationalisierung; Methodologien und Methoden rekonstruktiver Sozialforschung, insbesondere Biographieforschung. E-Mail: Hinrichsen@em.uni-frankfurt.de

Martin Hunold, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Organisationspädagogik am Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Erziehungs- sowie Organisations- und Professionalisierungsforschung; Theorie und Empirie der Kinder- und Jugendhilfe, v.a. zum Verhältnis von Biographie, Profession und Organisation; Organisation und Professionalität sozialer Dienste; Machttheorien und Sozialpolitik; Geschichte pädagogischen Denkens und Handelns; dokumentarische Methode. E-Mail: hunold@paedagogik.uni-kiel.de

Benjamin Jörissen, Dr., ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung (UNESCO Chair in Arts and Culture in Education) am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Identität/Subjektivität, Medialität und Digitalität; empirische Forschung im Kontext der ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Bildung; Fra-

gen der Digitalisierung sowie der feldbezogenen Methodenentwicklung. E-Mail: benjamin.joerissen@fau.de

Rudolf Kammerl, Dr., hat den Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Medienpädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg inne. Forschungsschwerpunkte: Online-Lerntechnologie, E-Learning, Lehren und Lernen, Pädagogik und Bildung, Medienpädagogik, Soziologie der Medien, Lernen. E-Mail: rudolf.kammerl@fau.de

Michaela Kramer, Dr.in, ist Junior-Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt digitale Medien in der Bildung an der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von Jugendlichen, Familienforschung, Sozialforschung, Medien und Pädagogik, visuelle Methoden, qualitative Medienanalyse. E-Mail: michaela.kramer@uni-koeln.de

Renate Liebold, Dr.in, ist Professorin für qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung am Institut für Soziologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Methodologie und Methoden der qualitativen Sozialforschung, (Auto-)Biographieforschung, Geschlechterforschung, Soziologie privater Lebensformen, Soziologie der Freundschaft, Körpersoziologie und Körperarbeit im Dienstleistungsbereich. E-Mail: renete.liebold@fau.de

Julia Lipkina, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Identitätsentwicklung Jugendlicher in schulischen und außerschulischen Kontexten, Bildungstheorie und -forschung, Schule und Subjektwerdung, Differenzkonstruktionen und soziale Ungleichheit, qualitative Forschung. E-Mail: lipkina@rz.uni-frankfurt.de

Jane Müller, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: quantitative Sozialforschung, kommunikative Figurationen, Kinder und Jugendliche, digitale Souveränität. E-Mail: jane.mueller@fau.de

Arnd-Michael Nohl, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: qualitative Forschung, Bildungsforschung, Forschungsmethodik, Grundlagen der Bildung, Bildungssoziologie, multikulturelle Bildung. E-Mail: nohl@hsu-hh.de

Paul Petschner, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Kulturpädagogik und Bildung, qualitative Forschung, Medienanalyse, Gender-Analyse, Medienpädagogik, Subjektivierung, soziale Praktiken. E-Mail: paul.petschner@fau.de

Katrin Potzel, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: quantitative Sozialforschung, Medienerziehung, digitale Souveränität. E-Mail: katrin.potzel@fau.de

Michelle Proyer, Mag. Dr.in, ist Assoziierte Professorin am Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Diversität in der Schule (Behinderung); inklusive Bildung, inklusive Didaktik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung; Behinderung an der Intersektion zu Gender/Diversität, Kultur, Menschenrechten, Entwicklung, Religion und Schule/formalen und non-formalen Bildungsstrukturen; partizipative Forschungsansätze; Transkulturalität mit Fokus auf Behinderung, Migration und Flucht. E-Mail: michelle.proyer@univie.ac.at

Silke Röbenack, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologie (Schwerpunkt Technik – Arbeit – Gesellschaft) am Institut für Soziologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: digitale Transformation von Arbeitsprozessen, Qualität von Arbeit aus Sicht von Beschäftigten, institutionalisierte Formen der Mitbestimmung Beschäftigter und deren Einfluss auf die Gestaltung ihrer Arbeit. E-Mail: silke.roebenack@fau.de

Burkhard Schäffer, Dr., ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Bildungswissenschaft an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr München. Forschungsschwerpunkte: Optimierung von QDA-Software durch künstliche Intelligenz, Praktiken des Zählens und Messens in Bildungsorganisationen, Methoden und Methodologien qualitativ-rekonstruktiver Forschung, dokumentarische Methode. E-Mail: burkhard.schaeffer@unibw.de

Henrike Terhart, Dr.in, ist Professorin für Bildungssoziologie und Sozialisationsforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Sozialisation und sozia-

le Ungleichheiten; neue Zuwanderung, Flucht und Schulsystem; Schulentwicklung und pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft; Methoden qualitativer Sozialforschung; Sozialität und Körper. E-Mail: henrike.terhart@rub.de

Theresa Vollmer, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth. Forschungsschwerpunkte: aktuelle Bildungskonzeptionen, deren Emergenz und Transmission; Netzwerkforschung, Netzwerktheorie und relationale Perspektiven; Heterogenität in Bildungskontexten; Indien in erziehungswissenschaftlicher Perspektive. E-Mail: theresa.vollmer@uni-bayreuth.de

Christine Wiezorek, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorien in der Kindheits- und Jugendforschung, Familienbilder, Biographieforschung, Generationalität. E-Mail: christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Anke Wischmann, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Forschungsschwerpunkte: qualitative Bildungs- und Biographieforschung, erziehungswissenschaftliche Jugendforschung, Bildung und Ungleichheit, intersektionale und rassismuskritische Perspektiven auf Bildung und Erziehung. E-Mail: anke.wischmann@uni-flensburg.de

Johannes Twardella

Islam und Pädagogik

Studien zur Position des Lehrers im Islam



Johannes Twardella

Islam und Pädagogik

Studien zur Position des
Lehrers im Islam

2023 • 292 S. • kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2728-5 • eISBN 978-3-8474-1898-6

Was kennzeichnet eine islamische Pädagogik? Mit der Einführung des Fachs „Islamische Religion“ an deutschen Schulen stellt sich die Frage: Sind für den Unterricht in diesem Fach nicht nur „westliche“, sondern auch islamische pädagogische Ansätze von Belang? Die Aufsatzreihe bietet einen erstmaligen Zugang zur kaum erforschten Tradition pädagogischen Denkens im Islam, ausgehend von Analysen zum Koran und zum Hadith. Im Fokus steht dabei, welche Position dem Lehrer in dieser Tradition zugeschrieben wird.

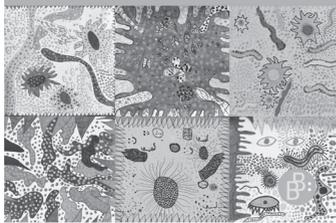
www.shop.budrich.de

Annedore Prengel

Schulen inklusiv gestalten

Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten

PÄDAGOGISCHE EINSICHTEN: PRAXIS UND WISSENSCHAFT IM DIALOG BAND 1



Neue Reihe

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog

Die Reihe strebt an, in alltäglichen pädagogischen Erfahrungen und in wissenschaftlichen Studien gewonnenes Wissen im Bildungswesen bekannt zu machen. Die Reihe beruht auf der Einsicht, dass sowohl in pädagogischen als auch in wissenschaftlichen Arbeitsfeldern wertvolle Erkenntnisquellen erschlossen werden. Sie sollen aufeinander bezogen und wechselseitig in verständlicher Sprache zugänglich gemacht werden. Jedes der Bücher trägt dazu bei, Brücken zwischen Praxis und Theorie zu bauen.

Bände der Reihe:

Band 1: Schulen inklusiv gestalten (ISBN 978-3-8474-2651-6)

Band 2: Auffälliges Verhalten in der Schule (ca. Oktober 2023, ISBN 978-3-8474-2747-6)

Band 3: Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld (ca. November 2023, ISBN 978-3-8474-2748-3)

www.shop.budrich.de

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 6

Erziehungsprozesse bringen Haltungen hervor, tradieren und transformieren sie. Programmatische Fluchtpunkte von erziehungswissenschaftlicher Forschung, pädagogischen Prozessen, handlungsleitenden Orientierungen und Legitimationsmustern pädagogischen Handelns sind eng an gesellschaftliche Diskurse und Wandlungsprozesse, etwa der Digitalisierung und kulturelleren Pluralisierung geknüpft. Der Sammelband widmet sich insofern Fragen von Haltungen, die sich gegenstandsbezogen, methodologisch und methodisch diskutieren lassen.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Juliane Engel, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Prof. Dr. Thorsten Fuchs, Universität Koblenz

Jun.-Prof. Dr. Christine Demmer, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Christine Wiezorek, Justus-Liebig-Universität Gießen



ISBN 978-3-8474-2608-0



www.budrich.de

Titelbildnachweis: Foto: stock.adobe.com